

# **MASTEROPPGAVE**

M1GLU17

Mai 2022

## **Helhetslesing som metodikk i skolen**

Comprehensive reading as a methodology in school

Vitenskapelig artikkel

30 sp oppgave

Vilde Malerbakken



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Gode lese- og skriveferdigheter er essensielt for å kunne opptre i dagens samfunn. Elevenes leseferdigheter er av betydning i alle fag i skolen. Svake leseferdigheter i form av lesevansker kan påvirke læringsutbyttet og den faglige utviklingen senere i utdanningsløpet. De elevene trenger støtte, og det finnes flere lesemetodiske opplegg for å tilpasse leseutviklingen til disse elevene, hvor en av dem er helhetslesing. Helhetslesing er en metode som bygger på teori om en forutsigbar leseopplæring.

**Problemstilling:** Formålet med studien har vært å belyse hvordan lærere i grunnskolen anvender helhetslesingsmetoden, positive og negative sider ved metoden, og om leseferdighetene til elever som deltar på kurset bedres. Følgende problemstilling har vært undersøkt: *Hvilke erfaringer har lærere med helhetslesing som metodikk i skolen?*

**Metode:** Studien er forankret i fenomenologisk vitenskapstradisjon. Ettersom målet med studien var å utvikle kunnskap om erfaringer lærere har når det gjelder helhetslesing som metodikk i skolen, valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. Det er blitt gjennomført intervju med fire lærere fra to ulike skoler i form av strategisk utvelgelse. Det er ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på, hvorav kriteriebasert utvelgelse blir hensiktsmessig å benytte i denne studien. Jeg benyttet meg av semistrukturert intervju og intervjuguiden ble utarbeidet som en liste over essensielle temaer for å kunne besvare problemstillingen.

**Resultater:** Studiens resultater viser at lærere opplever helhetslesingsmetoden som positiv, hvor det balanseres mellom avkoding og forståelse, samt mye potensiale. I tillegg er det negativitet til forholdene rundt ved at tid og ressurser ikke strekker til for å kunne utøve optimale lesekurs slik det er ønsket. Samtidig, viser resultatene til at elevene i stor grad har utbytte av å delta på lesekurs, men i den forstand at den som utøver kurset har kompetanse innenfor arbeidsmetoden.

**Konklusjon:** Denne studien viser at lærere har ulike erfaringer med helhetslesing som metodikk i skolen. Noen har arbeidet med lesekurset i flere år og fått god opplæring i det, hvorav andre kun har anvendt det én gang. Likevel resulterer oppgaven i at lærere har

erfaringer i hvordan metoden anvendes, og ser nyttes av å benytte den i undervisningssammenheng.

## Abstract

**Background:** Good reading and writing skills are essential to be able to perform in today's society. Students' reading skills are important in all the subjects in school. Weak reading skills in the form of reading difficulties can affect the learning outcome and the professional development later in the educational process. Those students need support, and there are several reading methodological schemes to adapt the reading development to these students, where one of them is comprehensive reading. Comprehensive reading is a method based on the theory of a predictable reading education.

**Research question:** The purpose of the study has been to shed light on how teachers in primary school use comprehensive reading method, positive and negative aspects of the method, and about the reading skills of students who participate in the course improve. The following problem set has been explored: *What experiences do teachers have with comprehensive reading as a methodology in school?*

**Method:** The study is rooted in the phenomenological science tradition. As the aim of the study was to develop knowledge about teachers' experiences of comprehensive reading as a methodology in school, I chose to conduct qualitative research interviews. Interviews have been conducted with four teachers from two different schools with strategic selection. There are various ways to put together strategic committees, of which criteria-based selection will be appropriate to use in this study. I used a semi-structured interview and the interview guide was prepared as a list of essential topics to be able to answer the problem set.

**Results:** The result of the study show that teachers experience the comprehensive reading method as positive, where there is a balance between decoding and comprehension, as well as a lot of potential. In addition, there is negativity to the surrounding conditions in that time and resources are not sufficient to be able to practice optimal reading courses as desired. At the same time, the results show that the students greatly benefit from attending a reading course, but in the sense that the person conducting the course has competence within the method.

**Conclusion:** This study shows that teachers have different experiences with comprehensive reading as a methodology in school. Some have worked with the reading course for several years and received good training, of which other have only used it once. Nevertheless, the

task result in teachers having experience in how the method is working, and see the benefit of using it in a teaching context.

## Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg et femårig masterstudie ved Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier – Institutt grunnskole- og faglærerutdanning på Oslo Metropolitan University (OsloMet) i Oslo. Å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende prosess. Veien til det ferdige resultatet har til tider vært frustrerende og kaotisk, men selv om prosessen har vært krevende, så har det samtidig vært veldig lærerikt. Studietiden har vært en reise med fem innholdsrike og interessante år. Kompetanse, kunnskap og erfaringer er innhentet, og denne masteroppgaven er et resultat av akkurat dette.

Helhetslesingsmetoden interesserte meg etter påbegynt semester i faget begynneropplæring og introduksjon via jobb, og det har ved hjelp av denne oppgaven gitt meg et større innblikk i viktigheten av tidlig innsats når det kommer til lese- og skriveutviklingen til elevene. Det å skrive denne oppgaven har også vært med på å gi meg økt kunnskap i hvordan jeg kan arbeide for å hjelpe de elevene som trenger det, til å øke deres leseferdigheter.

Det er mange å takke for resultatet av denne masteroppgaven. Først ønsker jeg å rette en stor takk til familien, som har vært med på hele reisen i disse fem årene. Dere har alltid vært tilgjengelig uansett tidspunkt på døgnet - både i de mange harde tidene, men også delt de gode med meg. Videre ønsker jeg å takke de fire informantene som har delt sine tanker, opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt et helhetlig og ferdig produkt. Til slutt ønsker jeg å takke mine to veiledere, Dag Freddy Røed og Kristine Høeg Karlsen, for hjelp i prosessen.

Oslo, mai 2022

Vilde Malerbakken

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>VI</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING OG PEDAGOGISK RELEVANS</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG BEGREPSAVKLARING .....	1
1.3 ORGANISERING AV OPPGAVEN.....	2
<b>KAPITTEL 2: TEORETISK OG FORSKNINGSMESSIG GRUNNLAG</b> .....	<b>4</b>
2.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN.....	4
2.1.1 Den proksimale utviklingssonen .....	4
2.1.2 Scaffolding .....	5
2.2 TEORIER OM LESING.....	5
2.2.1 Kognitive teorier .....	6
2.2.2 Sosiokulturelle teorier.....	8
2.2.3 Utviklingsorienterte teorier.....	9
2.3 SENTRALE ELEMENTER I SKOLENS LESEOPPLÆRING .....	10
2.3.1 Analytiske og syntetiske tilnærminger.....	10
2.3.2 Språklig bevissthet .....	12
2.3.3 Motivasjon.....	13
2.4 ELEVER MED LESEVANSKER .....	14
2.4.1 Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter.....	15
2.4.2 Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter.....	16
2.4.3 Kontrollert ordgjenkjenning .....	17
2.4.4 Automatisk ordgjenkjenning .....	17
2.4.5 Strategisk lesing.....	18
2.4.6 Avansert lesing.....	19
2.5 HELHETSLESING SOM RAMME FOR LESEOPPLÆRINGEN.....	19
2.5.1 Helhet – Reproduksjon (lesing med støtte) .....	20
2.5.2 Del – Analyse (metaspråklig innsikt).....	20
2.5.3 Helhet – Produksjon (samordning og automatisering).....	21
<b>KAPITTEL 3: METODE</b> .....	<b>23</b>
3.1 KVALITATIV METODE I FORM AV INTERVJU .....	23
3.2 GJENNOMFØRING AV STUDIEN .....	24
3.2.1 Forberedelser til intervju: Utvalg og utvikling av intervjuguide.....	24
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene: Arbeidsplass og diktafon .....	26
3.3 ETTER INTERVJUENE: TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATA.....	26
3.3.1 Transkripsjon .....	27
3.3.2 Analyse av data .....	27
3.4 ETISKE OVERVEIELSER.....	29
3.5 INTERVJUENES KVALITET .....	30
3.5.1 Forskerrollen .....	30
3.5.2 Reliabilitet i undersøkelsen.....	31
3.5.3 Validitet i undersøkelsen.....	32
<b>4 RESULTATER</b> .....	<b>34</b>
4.1 BAKGRUNNSOPPLYSNINGER .....	34
4.2 ORGANISERING AV LESEKURSET.....	35
4.3 GJENNOMFØRING AV LESEKURSET.....	36
4.3 ERFARINGER MED METODEN .....	37
<b>5 DRØFTING</b> .....	<b>39</b>

5.1 ORGANISERING AV LESEKURSET.....	39
5.2 GJENNOMFØRING AV LESEKURSET.....	41
5.3 ERFARINGER MED METODEN.....	42
<b>6 KONKLUSJON.....</b>	<b>45</b>
6.1 AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....	47
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>49</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>52</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>53</b>
<b>VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA NSD .....</b>	<b>54</b>
<b>VEDLEGG 4: ROS-ANALYSE.....</b>	<b>55</b>



# Kapittel 1: Innledning og pedagogisk relevans

## 1.1 Bakgrunn

Gode lese- og skriveferdigheter er essensielt for å kunne opptre i dagens samfunn.

Fagfornyelsen hevder i den overordnede delen at lesing og skriving er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. Samtidig, er de viktige for å kunne delta i utdanning, arbeidsliv samt samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). I tillegg går det en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Elevenes leseferdigheter er av betydning når det kommer til alle fag i skolen. Målet er at de både skal forstå det de leser, men også uthente kunnskap etter hvert i prosessen og løpet. Barn har forskjellige forutsetninger og enkelte elever er mer sårbare når de skal lære å lese og skrive (Godøy & Monsrud, 2011, s. 19). Disse elevene er i en utsatt gruppe, hvor de svake leseferdighetene kan være med på å påvirke læringsutbyttet og den faglige utviklingen senere i utdanningsløpet. De elevene trenger støtte, hjelp og har et behov for en metodisk ramme som kan bli individuelt tilpasset (Frost, 1999, s. 173) i sin leseutvikling.

Det finnes flere lesemetodiske opplegg for å tilpasse leseutviklingen til de elevene som er i en utsatt gruppe, hvor en av dem er helhetslesing. Helhetslesing er en metode som bygger på teori om en forutsigbar leseopplæring (Frost, 1999). Metodikken ble utviklet av Jørgen Frost da han arbeidet i den danske skole med spesialundervisning. Videre har den blitt benyttet i Norge for å hjelpe de elevene som trenger en ny start i sin leseutvikling. Godøy og Monsrud (2011, s. 23) hevder at denne arbeidsmåten egner seg når det kommer til å hjelpe de elevene som har sporet av fra sin leseutvikling og som trenger hjelp til å komme tilbake på rett sport igjen. I forbindelse med dette vil begrepene leseferdighet, lesevaner, intensiv lesetrening og helhetslesing være sentrale i denne empiriske masteroppgaven.

## 1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Helhetslesing som metodikk blir brukt mer og mer i den norske skolen, og med denne oppgaven er målet å belyse hvordan lærere i grunnskolen gjennomfører metoden, positive og negative sider ved metoden, og om leseferdighetene til elever som deltar på lesekurset bedres. Problemstillingen for denne masteroppgaven vil derfor være følgende:

### *Hvilke erfaringer har lærere med helhetslesing som metodikk i skolen?*

Studien bygger seg på helhetslesingsmetoden av Jørgen Frost kombinert med læreres erfaringer ved bruk av metodikken. Problemstillingen er derfor basert på å hente ut læreres synspunkter og perspektiver på metoden i sin helhet, men også deres individuelle tanker og meninger rundt metoden, justeringer av metodikken i utførelsen av lesekurs og elevenes utbytte av lesekurset. For å besvare problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke positive og negative sider er det ved metoden?*
2. *Blir metoden anvendt slik den er beskrevet av Jørgen Frost?*
3. *Får elevene utbytte av å delta på lesekurs?*

På bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål, vil en kort konkretisering av enkelte begreper være nødvendig. De sentrale begrepene i denne studien er, som nevnt, leseferdighet, lesevansker, leseutvikling og helhetsleing. Leseferdighet er de ferdighetene som kreves for å kunne lese og beherskelsen av disse. Ferdighetene består grunnleggende av avkoding og forståelse. Hvis en ikke behersker disse ferdighetene utfra forventet alder og klasstrinn (Imsen, 2014, s. 272), vil en opppta vansker for videre utvikling, hvor vanskene ofte er knyttet til avkodingen. Det vil da være en svikt i det fonologiske systemet, som medfører vansker for å tilegne seg ferdigheten, og eleven vil utvikle lesevansker. Når lesevanskene har oppstått og eleven har sporet av i leseutviklingen, vil intensiv lesetrening være aktuelt for å komme tilbake til riktig spor. Det innebærer å arbeide intensivt med lesing for å bli en bedre leser. En metode for å arbeide intensivt med lesing kan være helhetslesingsmetoden. Helhetslesingsmetoden innebærer å arbeide med lesing i tre faser: hel-del-hel (Frost, 1999, s. 174).

### 1.3 Organisering av oppgaven

I kapittel 2 vil studiens teoretiske og forskningsmessige grunnlag presenteres. Først vil det legges vekt på sosiokulturelt læringssyn med fokus på mediering, som blir knyttet til Vygotsky og den proksimale utviklingssonen samt Scaffolding-prinsippet av Jerome Bruner. Videre vil det presenteres teori knyttet til lesing, hvor begrepet lesing blir belyst via tre teorier

basert på Kulbranstad (2018). Deretter vil sentrale elementer i skolens leseopplæring bli presentert, før lesevaner blir forklart med tilknytning til modellen for leseutvikling som er oversatt av Oddhild Godøy (2011). Til slutt i kapitlet beskrives den teoretiske konstruksjonen av helhetslesingsmetoden.

Kapittel 3 inneholder studiens metodologiske ramme. Kapitlet begynner med å forankre undersøkelsen i et fenomenologisk vitenskapsperspektiv, for videre å beskrive den metodologiske rammen brukt i denne studien. Det vil her bli lagt hovedfokus på kvalitativ metode generelt, og på det kvalitative forskningsintervjuet spesielt. Deretter vil det være en redegjørelse av selve gjennomføringen av studien, hvor blant annet utvelgelsesstrategier, intervjuet, samt analysen av data blir presentert. Til slutt i kapitlet vil det være en drøfting av intervjuenes kvalitet sammen med etiske overveielser.

I kapittel 4 presenteres studiens resultater basert på fire intervjuer av fire lærere på to forskjellige skoler. Videre i kapittel 5 drøftes resultatene i lys av det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget fra kapittel 2. Til slutt, i kapittel 6, vil det være en konklusjon av studien basert på drøftingen. I tillegg vil studien og tanker om prosessen bli belyst, før det vil bli presentert en avsluttende kommentar angående videre perspektiver rundt temaet, og andre interessante områder som kan belyses i tråd med helhetslesing som metodikk.

## Kapittel 2: Teoretisk og forskningsmessig grunnlag

I dette kapitlet vil jeg først skrive om sosiokulturelt læringssyn med fokus på mediering, som jeg knytter til Vygotsky og den proksimale utviklingssonen og til Scaffolding-prinsippet av Jerome Bruner. Videre vil jeg presentere teori knyttet til lesing. Her vil jeg forklare hva lesing er og tar utgangspunkt i Kulbrandstad (2018) ved å belyse lesing via tre teorier: kognitive, sosiokulturelle og utviklingsorienterte teorier. Deretter vil sentrale elementer i skolens leseopplæring bli presentert med vekt på analytiske og syntetiske tilnærminger, språklig bevissthet og motivasjon. Videre vil lesevaner bli forklart med tilknytning til modellen for leseutvikling basert på oversettelsen til Oddhild Godøy, før helhetslesingsmetoden til slutt vil bli presentert.

### 2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Ifølge Opplæringslova (1998, s. 178-182, § 1-3) skal alle lærere tilstrebe å tilpasse opplæringen til alle elevene, uavhengig av deres evner og forutsetninger. Det forutsetter at lærere har en god relasjon til elevene. Elevene står i sentrum av læringsaktiviteten, men læreren har betydning for elevenes læring. Derfor er det nødvendig at læreren støtter eleven i læringsprosessen, samtidig som eleven selv konstruerer kunnskapen. Et viktig didaktisk prinsipp er derfor at undervisningen legges opp på en slik måte at alle elevene gis anledning til å nå læringsmålene som ligger til grunn for lærernes aktiviteter. Støtten som blir gitt underveis i læringsprosessen blir kalt for mediering. Mediering er hjelpemidler som kan bli benyttet i utfordrende prosesser. Hjelpemidlene blir kalt for medierende artefakter, og et eksempel på et medierende artefakt er lærere. Ifølge Imsen (2014, s. 192) er mediering et sentralt aspekt ved barnets utvikling. Nært knyttet til dette begrepet, er den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1982) og «Scaffolding» (Bruner, 1976).

#### 2.1.1 Den proksimale utviklingssonen

*Den proksimale utviklingssonen* knyttes til den russiske psykologen Lev Vygotsky, og referer til forskjellen mellom det barnet klarer alene og sammen med andre. Først samhandler barnet med andre som kan mer enn det selv, og bruker det som et medierende artefakt, før barnet på sikt klarer å internaliserer det på egenhånd (Imsen, 2014, s. 192). Potensialet for utvikling ligger i området mellom hva barnet klarer med støtte og hva det klarer på egenhånd (Vygotsky, 1980). I læringsprosessen vil det være nødvendig å stimulere barnet mot dette ved å la det utføre handlinger med andre, fordi det vil medføre at de etter hvert klarer å mestre

handlingene individuelt (Godøy & Monsrud, 2011, s. 21). Vygotsky sin proksimale utviklingssone kan benyttes først når vi vet hvor elevene ligger i sin kognitive og faglige utvikling.

### 2.1.2 Scaffolding

«*Scaffolding*» eller stillasbygging – støttende undervisning – knyttes til den amerikanske psykologen Jerome Bruner (Westlund, 2010). Teorien anvendes om undervisning i den proksimale utviklingssonen om oppdagende undervisning, samt problemløsning (Imsen, 2014, s. 194), og er inspirert av Vygotsky sine innlærings teorier og ideer om at læring skjer i en sosial kontekst. Det grunnleggende i scaffolding er at den voksne skal være et støttende stillas for eleven etter eleven sitt kompetansenivå, hvorav graden av hjelp, støtte og veiledning avhenger av utfordringer eleven har til å mestre oppgaven. Graden av hjelp avtar etter hvert som kompetansen til eleven øker (Rogoff & Wertsch, 1984).

## 2.2 Teorier om lesing

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er nedfelt i den overordnede delen av læreplanverket, Fagfornyelsen (LK20). Det innebærer at lesing er en del av den faglige kompetansen, samt et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017), men hva ligger i selve begrepet lesing?

OECD (Organization of European Cooperation and Development), gjengitt av Rustand, definerer begrepet lesing som: «å forstå, bruke, reflektere over og å reflektere over skreven tekst, engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå mål og utvikle kunnskap og potensial, og for å delta i samfunnet» (Rustand, 2014, s. 140). Det overordnede målet med lesing er å forstå det man leser. Å forstå det man leser handler om å aktivt tolke det budskapet som blir gitt skriftlig med den kunnskapen en innehar i møtet med teksten (Brudholm, 2009, s. 296). Kulbrandstad (2018, s. 27) hevder at lesing er en aktivitet som gjennomsyrrer hverdagen i vårt samfunn, selv om en umiddelbart setter likhetstegn mellom lesing og boklesing. I faglitteraturen omtales teorier for å prøve å forklare lesing gjennom kognitive, sosiokulturelle og utviklingsorienterte teorier (Kulbrandstad, 2018).

### 2.2.1 Kognitive teorier

Lesing kan grunnleggende sett oppfattes som tilegnelse av språk via et skriftsystem, og har betydning for flere typer språklig kompetanse, særlig i forbindelse med å tilegne seg ordforråd og leseforståelse (Brudholm, 2009, s. 310). Hekneby (2003, s. 65) beskriver lesing ved å lære bokstaver, for videre å samle de sammen til ord og til slutt produsere lesbare tekster. Samtidig hevder Traavik (2013, s. 39-40) at for å kunne lese funksjonelt, samt fungere som en god leser i skole, arbeids- og samfunnsliv, må avkodingsferdighetene automatiseres og forståelsen være intakt. Leseren skal utvikle en forståelse av tekst ved å avkode ord (Elbro, 2006, s. 23). De tilsynelatende like definisjonene av begrepet lesing kan underbygges i det Kulbrandstad (2018) definerer som kognitiv teori. Kognitiv teori tar utgangspunkt i lesing som en individuell prosess og kan beskrives som to delprosesser; de mer tekniske sidene (for eksempel å sette bokstaver sammen i rekkefølge) og forståelse (Kulbrandstad, 2018, s. 28-31).

Avkoding og forståelse er to sentrale delferdigheter som lesingen bygger på, og den vanligste definisjonen av lesing er leseformelen som er utviklet av Hoover og Gough: Lesing = avkoding x forståelse (Godøy & Monsrud, 2011). Formelen består av to komponenter, avkoding og forståelse. Hvis en av komponentene er lik null, så vil produktet også være lik null. Samtidig benektes det ikke for at leseprosessen er en sammensatt prosess, men det presiseres at en samordning av komponentene er forutsetning for leseprosessen. Lesing består av en teknisk ferdighet som skal læres (avkoding) og av språkferdigheter samt bakgrunnskunnskaper som dannes forståelse av teksten (Godøy & Monsrud, 2011, s. 12).

#### *Avkoding*

Lundberg og Herrlin (2008, s. 14) hevder at en forutsetning for å lese tekster er å gjenkjenne skrevne ord. Avkoding er, som nevnt, den tekniske komponenten ved lesing, hvor Hoover og Gough (1990) beskriver avkoding som tilstrekkelig ordgjenkjenning. Prosessen krever at leseren forstår sammenhengen mellom språklyden (fonem) og bokstavtegn (grafem). Først ved å identifisere grafemene, for videre å kjenne igjen fonemene og til slutt sette de sammen til ord og setninger (Roe, 2014, s. 25). Avkoding blir også ifølge Bråten (2007) sett på som en sammensatt ferdighet. Ut fra ferdighetsnivå kan den deles inn i fire komponenter hvor vanskelighetsgraden øker på bakgrunn av leserens kompetanse; bevissthet om skrift og kunnskaper om begreper som angår skrift, alfabetisk kunnskap, staving og gjenkjenning av hele ord (Bråten, 2007).

Bevissthet om skrift er en essensiell faktor for å kunne lese. Hensikten er å tilegne seg kunnskap om leseretning fra venstre til høyre. Det innebærer også en forståelse av at skrevne ord representerer talte ord, samtidig som de deles med mellomrom. Ord består av bokstaver, hvor bokstavene er tildelt navn samt representerer lyder (fonemer). Barn introduseres tidlig for sitt eget navn, og blir i denne fasen sett på som logolesere. Det handler om at de kjenner igjen sitt eget navn, samt andre navn på skilt, etiketter, knagger osv. Logolesing defineres ikke som lesing, men det er en start på veien mot lesing, og en bevissthet av skriftspråket der barnet oppdager nytten av å kunne lese (Vellutino, 2003).

Alfabetisk kunnskap handler om å knekke lesekoden i forbindelse med det alfabetiske prinsippet – det å skille bokstavene i et ord. Et ord består av flere bestanddeler, fonemer, som kan kobles til bokstaver (grafemer). Grafemene må videre kobles til lyder. Å lydere seg frem til ord handler om å trekke lydene grafemene representerer sammen til ord. Dette blir kalt for fonologisk avkoding. Samtidig, kan grafemene splittes (analyse) eller settes sammen til ord (syntese). Videre introduseres det ortografiske stadiet. Her flyter lesingen og avkodingen går automatisk ved å gjenkjenne hele ord uten nødvendigheten av å stave seg gjennom. Oppmerksomheten kan på dette stadiet rettes mot tekstens mening, hvor lesingen er automatisert (Høien & Lundberg, 1989, s. 23). Staving handler derfor om å se rekkefølgen av grafemene i et ord, og kan påvirke ordavkodingen ved at ordet blir lest feil hvis grafemene ikke staves i riktig rekkefølge.

Til slutt er det gjenkjenning av ord. Leseren vil i denne fasen kjenne igjen ordet som et bilde, samt avgjøre hva det betyr. Leseren vil ikke nødvendigvis trenge å avkode ordet (Elbro, 2001, s. 29). Uttalelsen og ordet vil være gjenkjent og automatisert. Dette kalles for helordslesing. Når avkodingen er under kontroll og automatisert, vil forståelsen av innholdet få en større betydning.

### *Forståelse*

Forståelse er den andre komponenten i leseformelen, og grunnleggende når vi leser. Komponentene kan ikke automatiseres slik som avkodingen, og det er derfor være avgjørende å forstå innholdet samt finne mening i det vi leser. Å få avkodingen automatisert på et tidlig stadiet vil være hensiktsmessig for å kunne fokusere på forståelsen (Hekneby, 2003).

Forståelse i denne sammenhengen konkretiseres til den språklige forståelsen (Gough & Tunmer, 1986). Hoover og Gough (1990) hevder at språklig forståelse innebærer evne til å innhente leksikalsk informasjon og gjøre tolkninger ut fra diskurs og setninger. Det vil være mer krevende å tilegne seg innholdet i en tekst enn å avkode ord. For å kunne måle den språklige forståelsen må forståelsen av språk vurderes. Det nevnte innebærer å kunne svare på spørsmål knyttet til innholdet i en tekst. Leseforståelse innebærer at leseren aktivt søker mening i teksten, men samtidig i møte med tekst trekker inn egne forståelser og verden i den (Brudholm, 2009, s. 296).

### 2.2.2 Sosiokulturelle teorier

Innenfor sosiokulturelle teorier er en opptatt av å forstå lesing som flere ulike hendelser med ulike formål, og som involverer ulike aktører i ulike kontekster (Kulbrandstad, 2018, s. 29). Hovedinteressen er rettet mot bruken av skriftspråket og beskrives samt analyseres gjennom bruk av blant annet samtaler. Det er de sosiale og kulturelle vilkårene som bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing, og det er ikke alltid skillete mellom «avkoding» og «forståelse» som bidrar til aktiv lesing. Lesing i autentiske situasjoner er som oftest meningssøkende, og et sentralt begrep innenfor de sosiokulturelle teoriene er «litterasitet» (literacy) (Kulbrandstad, 2018, s. 54).

Det engelske fagbegrepet «literacy» er et sentralt begrep innenfor lesing. Likevel er det ikke etablert en kjent betegnelse i de skandinaviske språkene for å oversette det engelske begrepet. Samtidig er det diskutert mulige oversettelser, og ifølge Skjelbred og Veum (2013, s. 18) kan en mulig oversettelse være tekstkompetanse eller tekstkyndighet. Kulbrandstad (2018, s. 59) hevder at begrepet i allmennspråket tradisjonelt oversettes med «det å kunne lese og skrive». Det innebærer å kunne bruke lesing til ulike formål og i ulike situasjoner, samt at lesing brukes som sosiale praksiser. Interaksjonen mellom mennesker er et viktig aspekt ved det å lese, og i de sosiokulturelle teoriene er poenget at lesing ikke kun skal foregå individuelt, men i sosiale samhandlinger med andre (Kulbrandstad, 2018, s. 59).

Et annet viktig begrep innenfor de sosiokulturelle perspektivene er «literacy events» som omhandler aktiviteter der skriving og lesing har en rolle. En eller flere skrevne tekster er i sentrum i aktiviteten, og det forekommer som oftest samtaler rundt tekstene. Hendelsene rundt aktivitetene kommer av sosiale situasjoner (Kulbrandstad, 2018, s. 60).



### 2.2.3 Utviklingsorienterte teorier

Utviklingsorienterte teorier handler om å følge leseren gjennom ulike faser, samt beskrive karakteristiske trekk ved begynnerleseren, men også den viderekomne leseren (Kulbrandstad, 2018, s. 30).

Lesing er en språkprosess, og leseutviklingen må ses som en fortsettelse og utvidelse av den muntlige språkutviklingen. Målet med leseundervisningen er at elevene skal utvikle seg til å bli gode lesere. Det innebærer blant annet å ha god, grunnleggende skriftspråksopplæring, hvor læreren er oppmerksom på viktigheten av tilrettelegging for utvikling av språklig bevissthet hos elevene (Traavik et al., 2013, s. 73). For å kunne legge til rette for en mest mulig tilpasset opplæring hos den enkelte elev, er det derfor viktig å ha kunnskap om hvordan barn normalt utvikler seg som lesere.

Samtidig beskrives leseutviklingen med ulike ord i ulike modeller, men har til felles et fokus med vekt på den typiske utviklingen, hvor Spear-Swerling og Sternberg sin modell for leseutvikling står sentralt (Hagtvatn et al., 2014, s. 67). Spear-Swerling og Sternberg sin modell omfatter milepælene i en forventet utvikling, kombinert med sentrale tegn på avvikende utvikling. I tillegg viser modellen lesevaner som inkluderer et spekter av forskning innen kognitivt psykologi, utdanning og lesing på tvers av alder og trinn (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Modellen gir et innblikk i at barn med lesevaner fundamentalt er normale barn, men som har sporet av på veien til å bli en dyktig leser, og derfor utformer lesevaner. Spear-Swerling og Sternberg (1994) hevder at lesevanene som forekommer kan være forskjellig, basert på barnet og miljømessige forhold. Det er samtidig viktig å vektlegge at en kan være en dyktig leser på et område og strategisk leser på et annet.

Oddhild Godøy har oversatt Spear-Swerling og Sternberg sin modell for barns leseutvikling, med avsporinger. Da jeg i denne oppgaven fokuserer på elever som deltar på lesekurs, og som av den grunn kjennetegnes ved mangelfull leseutvikling, finner jeg det relevant å presentere modellens seks faser; ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter, ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter, kontrollert ordgjenkjenning, automatisk ordgjenkjenning, strategisk lesing og avansert lesing. Modellen vil bli grundigere utdypet under punkt 2.4 i forbindelse med elever med lesevaner.

## 2.3 Sentrale elementer i skolens leseopplæring

I dette avsnittet vil jeg beskrive sentrale elementer i skolens leseopplæring. Jeg har delt inn avsnittet i analytiske og syntetiske tilnærminger, språklig bevissthet og motivasjon og mestring.

### 2.3.1 Analytiske og syntetiske tilnærminger

Når det gjelder leseopplæringen i skolen, skiller faglitteraturen i hovedsak mellom syntetiske og analytiske metoder/tilnærminger. Forskjellen mellom tilnærmingene er hva som utgjør utgangspunktet for leseøvingene. Syntetiske tilnærminger tar utgangspunkt i de minste meningstomme delene av språket (bokstaver og språklyder), som så settes sammen til større språklig enheter som ord, setninger og tekst. De analytiske tilnærmingene tar utgangspunkt i de meningsfulle enhetene (ord, setninger og tekst), for videre å oppløse de til meningstomme enheter (bokstaver og språklyder).

Syntetiske tilnærminger blir, på den ene siden, knyttet til bottom-up-prinsippet, som primært ser på lesing som systematisk ord-for-ord-lesing (Skjelbred, 2013, s. 57-58). Dette kan knyttes opp mot phonics-tradisjonen. Phonics-tradisjonen retter synet mot at lesingen oppstår ved tolkning av et alfabetisk system som ikke er fornuftig på bakgrunn av at det er produsert av menneskene (Frost, 1999, s. 14).

Analytiske tilnærminger blir, på den andre siden, knyttet til top-down-prinsippet og har et holistisk syn. Tilnærmingen innebærer å introdusere meningsfulle enheter og oppløse de til meningstomme enheter. I tillegg kan analytiske tilnærminger knyttes til whole-language-tradisjonen. Whole-language-tradisjonen vitner om lesing som en kommunikativ prosess. Det innebærer at leseopplæringen skal foregå ved at eleven er en aktiv deltaker. Lesingen skal vektlegge en naturlig språkprosess på bakgrunn av elevens tekstproduksjon, samt utvalg av bøker som ikke er tilpasset språket (Frost, 1999, s. 13).

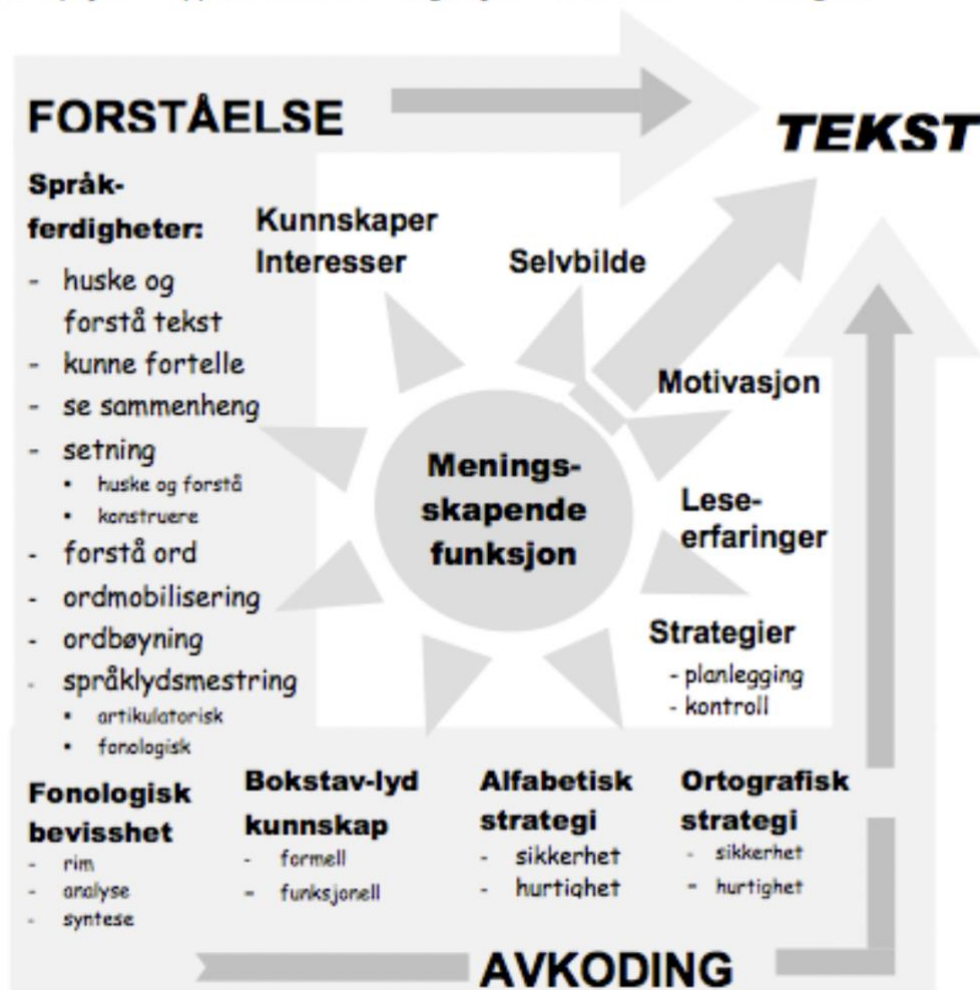
De nevnte lesepedagogiske tradisjonene er relevante i leseopplæringen. Den ene kan i hovedsak være mer attraktiv i praksis enn den andre, men ved å ta i betraktning at barn er forskjellige, hvor lærer har et allsidig syn på leseopplæringen, kan en se på de to sentrale tradisjonene som komplementære (Frost, 1999, s. 13). Likevel har det vært diskutert hvilken tilnærming en skal velge. Snow, Burns og Griffin (1998) anbefaler at leseundervisningen bør

fokusere på at barn bruker lesing for å skape mening fra tekst, hvor de må få mulighet til å lese samt bli eksponert for staving av ord. Samtidig, må de lære om det alfabetiske system og talespråkets lydstruktur. Basert på det nevnte, kan en se antydninger fra de forskjellige tilnærmingene. Ved å benytte seg av litt fra hver tilnærming kan det bidra til å gi en balansert leseopplæringen med en integrert lesemetodikk (Frost, 2003).

Frost (2003) har, med utgangspunkt i Ehri (1995), laget en interaktiv lesemodell (se figur 2.1) som analyserer funksjonen for å forstå lese- og skriveferdighet. Modellen inneholder alle språkprosessene som er relevante for leseprosessen – avkoding, forståelse, forforståelse, selvbilde, motivasjon, tidligere leseerfaringer og strategier. Språkprosessene er relevante for utviklingen av leseprosessen og kan både svekke samt styrke den. Bakgrunnsfaktorer som persepsjon, konsentrasjon, evner, motorikk og sosial virkelighet er også tatt med, hvor modellen viser at lesing kan ses på som en interaksjon og et samspill. Styrkene ved modellen er at faktorene er aktive samtidig under lesing, og kan basert på det nevnte vise viktigheten av at undervisningen må balanseres mellom to grunnleggende poler: helhet (språkets funksjon) og del (forståelse og språklig bevissthet – avkodingen). Modellen kan på bakgrunn av dette kombineres med helhetslesingsmetoden, hvor Frost (1999) argumenter for et helhetsprinsipp der språklig utvikling står i fokus.

## Bakgrunnsfaktorer:

Sanser      Konsentrasjon      Evner      Bevegelse      Sosial  
*persepsjon   oppmerksomhet   Kognisjon   Motorikk   virkelighet*



Figur 2.1 En interaktiv lesemodell (Frost, 2003)

### 2.3.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er evnen til å forstå at språket består av en innholdsside og en formside, og å variere mellom de to perspektivene (Kulbrandstad, 2018, s. 109). Kulbrandstad (2018, s. 109) belyser det ved å bruke et eksempel med substantivet «lam». Innholdssiden i begrepet er at det er ungen til sauen, hvorav formsiden innebærer blant annet at begrepet rimer på «tam», at det starter på samme fonem som «lys», samt at det er kortere enn «tusenbein».

En særlig viktig side av den språklige bevisstheten for barn som skal lære å lese og skrive alfabetisk skrift, er den fonologiske bevisstheten – å kunne skille ut fonemer fra talte ord. Den fonologiske bevisstheten og ordbevisstheten regnes som avgjørende for å knekke lesekode

og forstå det alfabetiske prinsippet, og bør derfor vektlegges i lærernes arbeid. Kulbrandstad (2018, s. 110) forklarer at for å forstå fonemprinsippet må barna foreta en fonemanalyse av talte ord. Analysen vil som oftest være noe barna gjør ubevisst, men gjennom leseopplæringen vil en utvikle en bevissthet, og for å lære å forstå eller produsere tale trenger ikke barnet å være fonologisk bevisst. Forskning har vist at det er en sammenheng mellom tidlige språkfunksjoner og senere leseutvikling (Frost, 2010). Samtidig, har det vist seg at barn som ikke er språklig bevisste, har en større sannsynlighet for å bli svake lesere enn andre. Det å arbeide med fonologisk bevissthet reduserer faren for at elevene skal havne på det stadiet. Å arbeide med språklig bevissthet har derfor blitt sett på som en måte å forebygge lese- og skrivevansker på (Kulbrandstad, 2018, s. 113).

### 2.3.3 Motivasjon

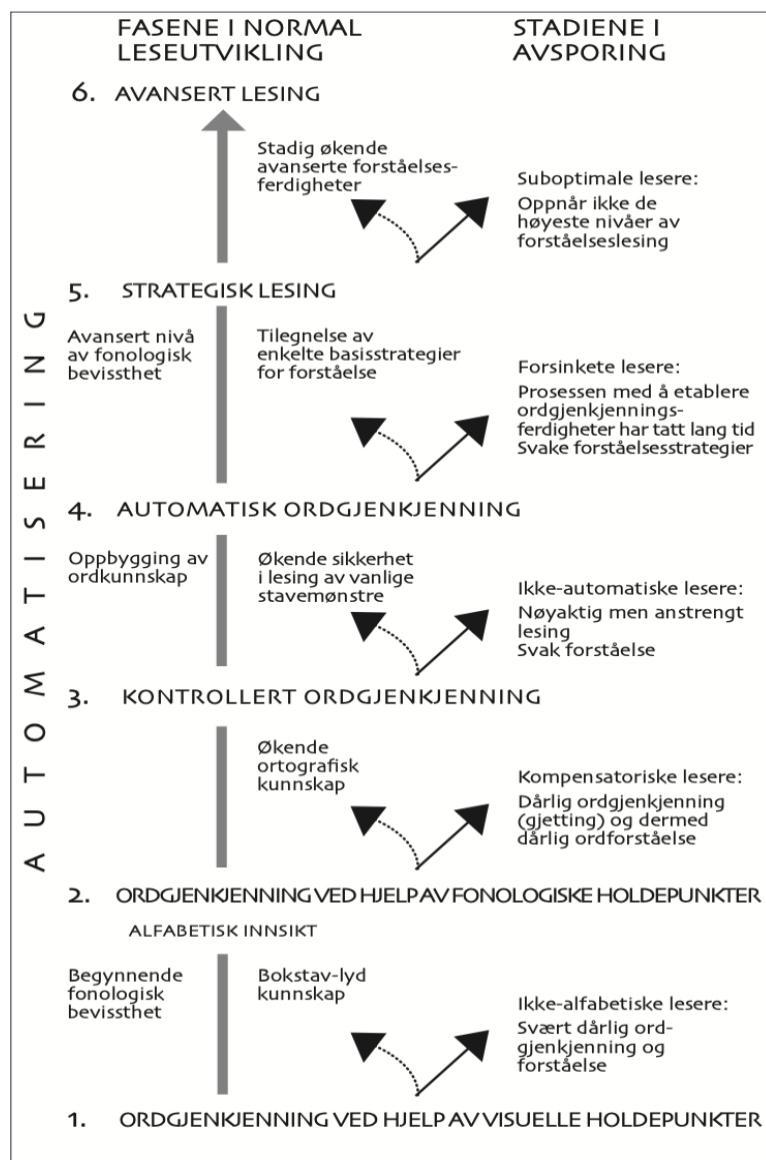
Motivasjon er en viktig forutsetning for at elevene skal få et godt læringsutbytte av opplæringen i skolen. Fornuft, følelser og tanker er med på å gi driv til å utføre handlinger, og begrepet elevmotivasjon blir brukt i skolesammenheng i forbindelse med mengden anstrengelse og oppmerksomhet elevene iverksetter i ulike læringsaktiviteter (Imsen, 2014). Motivasjon i forbindelse med å lære å lese er knyttet til erfaringer til hvorvidt elevene lykkes eller ikke. Bandura (1986) kobler motivasjon til de forventningene elevene har til å lykkes i oppgaven de skal utføre. Lav motivasjon viser til erfaringer om ikke å mestre lesingen, hvorav høy motivasjon viser til å mestre utfordringen (Imsen, 2014). Lærere kan påvirke elevenes motivasjon ved å tilrettelegge læringssituasjonen, hvorav leseopplæringen må tilpasses og tilrettelegges slik at elevene opplever mestring som er med på å øke motivasjon til videre lesing.

I pedagogisk litteratur er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon legger vekt på at eleven er motivert ved bruk av indre krefter (Imsen, 2014). Indre motivert atferd innebærer atferden eleven opplever som interessant og lystbetont, og blir utført uavhengig om det resulterer i ytre konsekvenser eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ytre motivasjon handler om at motivasjonen for læring bevares på bakgrunn av at eleven får en form for belønning eller når et mål. Lystbetont erfaring er kilden til læringssituasjonen, og er felles for begge motivasjonsperspektivene. Skillet mellom indre og ytre motivasjon er av betydning, og et ideal er at elevene skal lære å arbeide ut fra indre motivasjon (Imsen, 2014).

## 2.4 Elever med lesevansker

Barn har forskjellige forutsetninger for skriftspråksutvikling og det er store variasjoner, men de første skoleårene vil de fleste elevene utvikle gode ferdigheter innen avkoding og leseforståelse. Samtidig, er enkelte elever mer sårbare når de skal lære å lese og viser mindre gode skriftspråklige ferdigheter enn forventet ut fra alder. Lyster (2019, s. 15) hever at et barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på det stadiet det er forventet ut fra barnets mentale alder og opplæringen det har fått. Disse elevene er i en utsatt gruppe, hvor de svake leseferdighetene kan være med på å påvirke læringsutbyttet og ha et negativt utviklingsløp (Godøy & Monsrud, 2011). Disse elevene trenger støtte, hjelp og har, ifølge Frost (1999) et behov for en metodisk ramme som kan bli individuelt tilpasset.

Som tidligere nevnt, under punkt 2.2.3, har Oddhild Godøy oversatt Spear-Swerling og Sternberg sin modell for barns leseutvikling, med avsporinger. Da jeg i denne oppgaven fokuserer på elever som deltar på lesekurs, og som av den grunn kjennetegnes ved mangelfull leseutvikling, finner jeg det relevant å kort presentere modellens seks faser; ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter, ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter, kontrollert ordgjenkjenning, automatisk ordgjenkjenning, strategisk lesing og avansert lesing, se figur 2.2.



Figur 2.2 Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling & Sternberg (1998), oversatt av Oddhild Godøy (2011)

### 2.4.1 Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter

Når barn bruker logoer, som for eksempel Coca Cola og Shell, for å «lese», forteller det at interessen for lesing er vekket. Barnet bruker bildet/logoen for å lese, men ikke ved å anvende bokstavens lyder. Godøy og Monsrud (2011, s. 14) hevder at ordet gjenkjennes og leses som et bilde eller ved å benytte visuelle holdepunkter som ord- og bokstavformer samt ordlengde. Barnet kjenner ikke igjen ordets utseende, og er blitt tidligere fortalt hva det betyr, men uten å forstå sammenhengen mellom bokstav og lyd. Barna forstår ikke på dette stadiet at bokstavene representerer lyder i en systematisk rekkefølge, og at disse igjen dras sammen til

ord. Når denne innsikten mangler, befinner barnet seg på det første stadiet i leseutviklingen. Dette kalles for den logografiske fase, før-alfabetisk lesing, eller lesing ved hjelp av visuelle holdepunkter. Lesing ved hjelp av visuelle holdepunkter blir, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 14), en avsporing tidlig i leseutviklingen.

#### *Avsporing: Ikke alfabet lesere*

Svak fonologisk bevissthet og vansker med bokstav-lyd-koblingen viser til de barna som blir værende ved en ikke alfabetisk lese måte. De har ikke tilegnet seg innsikt i språkets minste enheter, og har ikke forstått at bokstaven «bærer» en lyd som blir brukt til å lese med. De sporer av fra leseutviklingen og mangler derfor alfabetisk innsikt hvorav de leser ved hjelp av visuelle holdepunkter som for eksempel tegninger, bilder, farger, logoer og bokstavformer. Elevene prøver å huske ordene utenat og tror det er lesing, men egentlig benytter de seg av gjetting som hovedstrategi (Godøy & Monsrud, 2011, s. 14).

#### 2.4.2 Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter

I denne fasen av leseutviklingen er fokuset på ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter. Elevene koblet bokstav og lyd (fonem/grafem) med hverandre, hvor de etablerer fonologiske strategier i forbindelse med avkoding av ord. De identifiserer gjerne den først lydene som er først og sist i ordet. Noen barn har nå knekt lesekode, og oppdaget det alfabetiske prinsippet. Elevene bruker kompensierende strategier i denne fasen ved å gjette ordets utseende eller ut fra kontekst. Problemet forekommer når strategien forblir en hovedstrategi og eleven ikke utvikler seg til fullstendig fonologisk avkoding eller kontrollert ordgjenkjenning (Godøy & Monsrud, 2011, s. 15).

#### *Avsporing: Kompensatoriske lesere*

Dersom eleven har utviklet tildels alfabetisk innsikt vil eleven kunne forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav. Samtidig har eleven behov for å bli trygg på alle bokstavlydene, og vil bruke sine leseferdigheter på å lese den første lyden i ordet samt gjette på resten. De kompensatoriske leserne kan, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 15), blande bokstavene visuelt (b/d/p) og auditivt (stemt og ustemt konsonant k/g, p/b, t/d, for eksempel). Elevene kan også på dette stadiet ha problemer med å skille noen av vokalene fra hverandre, hvorav noen er utrygge på leseretningen og bytter om lydenes plass i ord. Noen av elevene lager seg en rask og upresis måte hvor de gjetter ordene, samt har rettskrivingsvansker på grunn av at det



fonologiske grunnlaget er usikkert. Avsporingen kan få konsekvenser når kravet til å lese for å lære øker, dernest tekstene blir mer krevende samt ukjente (Godøy & Monsrud, 2011, s. 15).

### 2.4.3 Kontrollert ordgjenkjenning

På dette stadiet mestrer elevene ordavkodning. De leser alle lydene i ordet, og elevene leser ordene fonologisk, lyd for lyd. Ved at ordene leses flere ganger, bidrar det til å øke sikkerhet og hastighet, som betyr at de automatiseres (Godøy & Monsrud, 2011, s. 16). I denne fasen mestrer de fleste barn kontrollert ordgjenkjenning, hvorav enkelte leser fonologisk og noen ortografisk. Ortografisk lesing innebærer umiddelbar og sikker gjenkjenning av ord som er blitt lest mange ganger. De leserne som er på dette stadiet, blir ofte kalt for overgangslesere. Ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 16) støtter den kontrollerte ordgjenkjenneren seg til konteksten, og kunnskap om stavemønstre i språket er nødvendig og en forutsetning i møte med de ikke lydrette ordene i språket. Med en systematisk leseopplæring som blir individuelt tilpasset, vil flere elever med lese- og skrivevansker, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 16), trolig lære seg å lese de første skoleårene, selv om de muligens ikke blir like presise samt raske lesere som elever uten spesifikke vansker med lesing.

#### *Avsporing: Ikke automatiserte lesere*

De elevene som sporer av uten å oppnå automatisert lesing, karakteriseres av sen lydering og lesing, samtidig som eleven bruker lang tid på å lese nye ord. Elevene støtter seg til konteksten, og sammen med langsom samt anstrengt lesing, går det utover innholdsforståelsen. Blir valgt bok for vanskelig vil heller ikke nye ord bli automatisert, hvorpå de vil bli værende ved kontrollert ordgjenkjenning (Godøy & Monsrud, 2011, s. 16). Etter hvert som elever trer over til mellomtrinnet uten å inneha automatisert leseferdighet, vil bli spesielt sårbare og utsatte, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 16) fordi lesingen primært blir brukt for tilegnelse av kunnskap.

### 2.4.4 Automatisk ordgjenkjenning

I leseutviklingen er automatisering et nøkkelbegrep. Ved at ord blir lest flere ganger, vil de etter hvert bli lest raskt og sikkert. Når den fonologiske lesingen er rask og sikker, og elevene bygger opp kunnskap om ords stavemønstre, vil hastigheten øke samt sikkerheten i lesingen, og ord vil fortløpende bli automatisert. Ord vil da bli lest ortografisk. Når det lesetekniske flyter, vil det være lettere for eleven å hente mening ut av teksten. For å kunne forstå og

tilegne seg innholdet i en tekst, er det nødvendig med automatisk ordgjenkjenning (Godøy & Monsrud, 2011, s. 17). En automatisert ferdighet brukes ut at den krever noe form for oppmerksomhet. Når automatisk ordgjenkjenning mestres, så vil fonologisk og ortografisk lesestrategi, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 17), brukt om hverandre etter behov. Lesingen som blir anvendt i praksis vil være hensiktsmessig, hvorav den vil tilpasse tekstens innhold, og gode strategier vil bli utviklet for å skape en forståelse av det som blir lest, og relevant kunnskap blir hentet ut av tekstinholdet.

#### *Avsporing: Forsinkede lesere*

Elevene som blir ansett som forsinkede lesere blir først oppdaget på mellomtrinnet. De har brukt tid på å få leseprosessen automatisert, og er dermed forsinket i fortsettelsen av leseutviklingen i forhold til hva som er forventet av dem. Likevel, har de tilegnet seg gode strategier for lesing og læring, men de er ikke like avanserte som hos en normalleser. Elevene som har sporet av på dette stadiet har manglende leseerfaring samt lave forventninger om å lykkes (Godøy & Monsrud, 2011, s. 17)

#### 2.4.5 Strategisk lesing

Leseforståelsen er sentral på dette stadiet i leseutviklingen. Elevene lærer å forholde seg til ulike teksttyper og ordgjenkjenningen beherskes godt, hvor lesing blir brukt til å hente kunnskap og informasjon. Hvis elevene møter på ord de ikke kjenner, vil de slå det opp i en ordbok og lære hva det betyr. Leseerfaring, økende kunnskap og innsikt samt gode avkodingsferdigheter styrker utbyttet av lesingen. Lesingen har gått over til å bli et verktøy for kunnskapstilegnelse, og strategier blir utviklet for å skape forståelse (Godøy & Monsrud, 2011, s. 18).

#### *Avsporing: Suboptimale lesere*

Suboptimale lesere har, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 18), tilegnet seg automatisk ordgjenkjenning og enkelte strategier for forståelse, men kommer til kort i forhold til en god strategisk forståelseslesing. På dette stadiet betegnes elevene som suboptimale lesere og ikke elever med lese- og skrivevansker, fordi vanskene ikke innebærer ordavkodningen. Elevene sliter her med forståelsen, og vanskene blir gjerne ikke oppdaget før sent i skoleløpet (Godøy & Monsrud, 2011).

#### 2.4.6 Avansert lesing

På dette stadiet er den dyktige leseren innsiktsfull, analytisk og reflektert i forhold til det eleven leser. Dette er det høyeste nivået i leseutviklingen og bygger på høyt utviklede forståelsesstrategier som er avhengige av god automatisk ordgjenkjenning. Godøy og Monsrud (2011, s. 18) forklarer at det ikke er et statisk og endelig nivå, men en leseferdighet som fortsetter utviklingen gjennom livet, hvis den blir brukt. Uansett hvilket stadiet vi er på i leseutviklingen, så kan vi bli bedre lesere hvis vi lar vår egen leseferdighet bli brukt, utfordret, men også jobbet med (Godøy & Monsrud, 2011).

#### 2.5 Helhetslesing som ramme for leseopplæringen

Når barn har hatt vansker med lesing i noen år, så hevder Frost (1999, s. 173) at det kan være nødvendig å arbeide med tekstlige helheter samt en mer funksjonell metodikk, hvor arbeidet med detaljer i teksten er plassert i en ramme hvor elevene automatisk kan se det positive av arbeidet. Helhetslesing er en ramme for leseundervisning, og egner seg når elever har sporet av fra en god leseutvikling samt trenger å blir veiledet tilbake på riktig spor (Godøy & Monsrud, 2011, s. 23).

Lesekurs som organisatorisk ramme for helhetslesing innebærer å sette inn tiltak for elevene som har sporet av i sin leseutvikling. Lesekurset blir organisert ved å kartlegge elevene, hvorav de elevene som er under kritisk grense på leseprøver blir henvendt om å ta del i et lesekurs i forbindelse med helhetslesingsmetoden. Videre blir elevene plassert i grupper hvorav antallet elever på hver gruppe varierer, men det skal helst ikke være med enn åtte stykker. I tillegg bør det intensive lesekurset vare fra ca. seks til ti uker med tre til fire dobbeltimer per uke. Samtidig, kan det være reelt å sette to lærere på ansvaret for lesekurset, og at de bør følge opp lesekurset videre (Godøy & Monsrud, 2011).

Å arbeide med helhetslesing innebærer tre faser. Den første fasen inneholder å arbeide med språkets innhold. I den andre fasen går en mer inn i detaljene i språket for å styrke elevenes avkodningsferdigheter, men det er elevens behov som avgjør hvilke språklige detaljer det skal legges vekt på. Den siste fasen er en oppsummering av fase en og to. Da skal teksten som er blitt arbeidet med leses flere ganger for å skape automatisering (Godøy & Monsrud, 2011, s. 23). Innholdet i fasene skal blir presentert mer grundig, men helhetslesingsmetoden forutsetter at alle tre fasene blir arbeidet med i samme økt.

Som tidligere nevnt, under punkt 2.3.1, er en kjent definisjon av lesing leseformelen til Gough og Tunmer (1986) hvorav de gjenspeiler *Whole-language-* og *Phonics-*tradisjonen. Godøy og Monsrud (2011, s. 23) hevder at helhetslesing bygger på begge lesetradisjonene, hvor den språkbyggende innfallsvinkelen i *Whole-language-*tradisjonen samt fokuset på språkets minste segmenter i *Phonics-*tradisjonen er like viktige. Å arbeide med språkets helhetlige struktur, men også de minste lydbaserte segmentene, er like viktige for å skape en funksjonell leseopplæring. Innenfor helhetslesing tas det utgangspunkt i en tekst (*Whole-language*) og deler/segmenter (*Phonics*) blir arbeidet med innenfor tekstens ramme (Godøy & Monsrud, 2011).

### 2.5.1 Helhet – Reproduksjon (lesing med støtte)

Den første fasen handler om å etablere den språklige støtten for å få i gang avkodingen for eleven. Godøy og Monsrud (2011, s. 24) hevder at et trygt språklig grunnlag er nødvendig for å rette oppmerksomheten mot språklyder og form. Samtidig, er det viktig å arbeide med å styrke ord- og begrepskunnskapen. Årsaken til at denne delen av metoden har blitt tildelt navnet *reproduksjon* er på grunn av eleven tar over lesingen og rekonstruerer den. I praksis avgjør elevenes lesekompetanse hvor mye støtte som trengs, hvorav behovet varierer. Lærer leser teksten høyt for eleven, og enkelte ganger må den leses flere ganger før det går over til veksellesing. Veksellesing innebærer at lærer og elev veksler på å lese, hvor lærer først begynner og så tar eleven over, frem til eleven mestrer en viss lesing av teksten. Arbeidet med teksten skal til slutt resultere i at eleven har godt kjennskap til tekstens innhold, men også en viss mestring av leseprosessen slik at den språklige kontrollen som er nødvendig for å tre over til å arbeide med språkets detaljer i neste fase er på plass (Godøy & Monsrud, 2011, s. 25). Frost (1999, s. 177) skriver at avkodingsferdighetene arbeides med på et mer detaljert nivå i neste fase, men ved å benytte den samme teksten som utgangspunkt, kan det bidra til et bindeledd mellom avkodingen og den sammenhengende leseprosessen.

### 2.5.2 Del – Analyse (metaspråklig innsikt)

Målet med arbeidet er å etablere gode avkodingsferdigheter, og oppgavene må velges utfra kartleggingen av elevenes lesing, samt tilpasses det nivået der eleven har stoppet opp og sporet av i leseutviklingen. For å bli en god leser, må eleven, ifølge Godøy og Monsrud (2011, s. 26), mestre fonologisk lesing, stavelseslesing, å kunne dele opp ord i morfemer og

kunne lese ortografisk. Det er ikke forventet å lære alt ut fra en tekst, men ved å følge elevenes leseutvikling nøye, så skal læreren vite hva det er mest nødvendig å fokusere på til en hver tid. I praksis foregår dette ved at lærer modellerer arbeidsmåten. Deretter får eleven overta arbeidsprosessen mer og mer, etter hvert som oppgaven mestres. Læreren skal til en hver tid forklare prosessen slik at eleven får en forståelse av aktiviteten i henhold til lesingen. Hensikten med å arbeide på denne måten, er å lede eleven inn på riktig spor, samt styrke avkodingsferdighetene og etter hvert løfte leseprosessen (Godøy & Monsrud, 2011, s. 27).

Frost (1999, s. 182-191) nevner ulike aktiviteter som kan arbeides med ut fra hvilket nivå elevene har sporet av i sin leseutvikling. Å arbeide for å utvikle språklig innsikt kan foregå ved bruk av forskjellige oppgavetyper, hvor detaljene i språket blir dyrket. Foreslåtte aktiviteter kan være brikkestaving, lydstavning, silhuettstavning, danning av ord, finne ord i ord, samt rettstavning. De ulike eksemplene på arbeidsmåter kan bidra til at elevene utvikler rask og sikker ordgjenkjenning når det kommer til stavelser og morfologiske strategier. Det er nødvendige forutsetninger for å utvikle god leseforståelse, men også lesestrategier. Samtidig, er det viktig å nevne at det også finnes andre og flere arbeidsmåter å benytte for å oppnå god leseutvikling, hvor Godøy og Monsrud (2011) og Frost (1999, 2003) blant annet anbefales.

### 2.5.3 Helhet – Produksjon (samordning og automatisering)

I *reproduksjonsfasen* lå fokuset på forståelse og medlesing av teksten, mens det i denne fasen blir fokusert på selvstendighet og leseflyt. Det er i *produksjonsfasen* hvor det vil vise seg om eleven, med eller uten støtte fra lærer, mestrer det som ble lært i *analysefasen*. Arbeidet i analysefasen skal bidra til at lesingen blir betydelig bedre i produksjonsfasen, og resultatet vil vise om eleven tar i bruk ferdigheter og strategier som er blitt arbeidet med i analysefasen, for å skape sikrere lesing samt leseflyt (Godøy & Monsrud, 2011, s. 53).

I praksis fungerer produksjonsfasen ved at eleven skal reflektere over sin egen leseutvikling. Læreren skal hele veien bevisstgjøre eleven på egen leseferdighet, men også hvordan analysefasen bidrar til sikrere lesing i produksjonsfasen. Repetert lesing har stor betydning for at ord blir automatisert, men vil også styrke leseferdigheten, hvis teksten som ble valgt i reproduksjonsfasen var tilpasset elevenes lesenivå. Samtidig, er arbeidet med de lesetekniske detaljene viktig i denne prosessen ved at eleven har skapt forståelse av disse. Arbeidsmåten i produksjonsfasen bidrar til at flere og flere ord automatiseres, leseferdigheten styrkes og

lesingen flyter lettere. Eleven vil få en stadig mer eksakt forståelse av tekstens innhold fordi flere ord leses korrekt, og ved at det er mindre gjetting (Godøy & Monsrud, 2011, s. 53).

De tre fasene som nå er beskrevet tar hensyn til alle elementer som er nødvendig for en god leseopplæring. Godøy og Monsrud (2011, s. 53) nevner at ferdigheter skal læres og automatiseres, men med utgangspunkt i en funksjonell læringsprosess der forståelse samt refleksjon kommer først. Den repeterte lesingen i produksjonsfasen er den arbeidsmåten som er nødvendig for å automatisere ferdigheter i lesing. I reproduksjonsfasen var fokuset på forståelse og medlesing, men i produksjonsfasen er fokuset på selvstendighet og leseflyt (Godøy & Monsrud, 2011, s. 53).

## Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet presenteres hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen i denne studien som dannet grunnlaget for analysene, «Hvilke erfaringer har lærere om helhetslesing som metodikk i skolen?». Jeg starter med å forankre undersøkelsen i et fenomenologisk vitenskapsperspektiv, for dernest å beskrive den metodologiske rammen brukt i denne studien. Her vil jeg ha hovedfokus på kvalitativ metode generelt, og på det kvalitative forskningsintervjuet spesielt. Videre redegjør jeg for selve gjennomføringen av studien, hvor jeg blant annet presenterer utvelgelsesstrategier, intervjuet, samt analysen av data. Til slutt drøfter jeg intervjuenes kvalitet sammen med etiske overveielser.

### 3.1 Kvalitativ metode i form av intervju

Denne studien er forankret i fenomenologisk vitenskapstradisjon. Kvale og Brinkmann (2019, s. 33) hevder at fenomenologi peker på interessen for å studere fenomener slik de fremstår ut fra aktørenes egne perspektiver, samt å skape mening i tilværelsen. Videre tar fenomenologien utgangspunkt i subjektiv opplevelse og ønsket om å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Ønsket med denne studien er å få frem informantenes perspektiver ut fra deres egen opplevelse, det vil si informantenes *erfaringer* med helhetslesing som metodikk i skolen (jf. Thagaard, 2018, s. 35), og jeg benytter meg derfor av kvalitativ metode. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) mener at kvalitativ metode er mer fleksibel og tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Videre hevder Creswell og Creswell (2018, s. 104) at kvalitativ forskning benyttes ved å utforske og undersøke et fenomen. Samtidig, tar kvalitativ metode sikte på å fange opp opplevelser og mening, og i tillegg er interessen vektlagt om hvordan noe fremstår, oppleves, blir gjort, eller sagt. Det baseres på å analysere ord eller tekst og lar seg ikke tallfeste (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47).

Ettersom målet med studien var å utvikle kunnskap om erfaringer lærere har når det gjelder helhetslesing som metodikk i skolen, valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42) av et mindre utvalg av informanter. Kvale og Brinkmann (2019, s. 18) skriver følgende: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å anskaffe omfattende og innholdsrik informasjon, samt erfaringer av mennesker sin opplevelse, men også synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir stilt i intervjuet (Thagaard, 2018,

s. 95). Å anvende intervju gir mulighet for tilegnelse av kunnskap om hvordan mennesker beskriver opplevelsene sine eller artikulerer handlingsvalgene sine, og ved å ha som mål å produsere kunnskap, må forskeren ha en teoretisk forståelse av fenomenet som skal undersøkes, slik at spørsmålene blir optimale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20-21). Ved å benytte kvalitativt forskningsintervju med fire informanter vil det bidra med informasjon til å besvare problemstillingen.

## 3.2 Gjennomføring av studien

I dette avsnittet vil jeg beskrive hvordan studien ble gjennomført. Jeg har delt inn avsnittet i hva jeg gjorde før, under og etter intervjuet ble gjennomført.

### 3.2.1 Forberedelser til intervju: Utvalg og utvikling av intervjuguide

*Utvalg:* Et utvalg definerer informantene som tar del i en studie. Størrelsen på utvalget varierer og avhenger av formålet med studien. Kvale og Brinkmann (2019, s. 148) mener at man som en tommelfingerregel bør intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Videre velges informanter ut fra hva som er hensiktsmessig for at analysen av data skal gi forståelse av fenomenet som blir studert (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Valg av kriterier for utvalget av informanter er nært knyttet til problemstillingen, hvor det i denne studien ble gjennomført intervju med fire lærere fra to ulike skoler. Dette kalles for strategisk utvelgelse, som betyr at forskeren velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på å få besvart problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det er ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50), hvorav kriteriebasert utvelgelse blir hensiktsmessig å benytte i denne studien. Kriteriene for å delta i studien var at informantene arbeidet som lærere i barneskolen, innehar en form for pedagogisk utdanning, samt har erfaring med helhetslesing som metodikk i skolen (se vedlegg 1). Det for å sikre det teoretiske grunnlaget. På to forskjellige skoler ble det hentet informasjon fra fire informanter.

Tre av informantene ble rekruttert ved at jeg tok direkte kontakt med dem. Det ble gjort på bakgrunn av at jeg hadde blitt gjort kjent med at de har erfaring med helhetslesing som metodikk i praksis, gjennom tidligere samtaler om temaet med kollegaer. I tillegg oppfylte de kriteriene om å arbeide i barneskolen og inneha en form for pedagogisk utdanning. Informantene anså studien som positivt for videre arbeid med helhetslesing som metodikk i



skolen og ønsket videre å stille til intervju. Det ble videre avtalt tid og sted for intervju. Den siste informanten ble jeg informert om av informant nummer to. Den type rekruttering blir kalt for *snøballmetoden* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Det handler om å benytte seg av bekjentskap for å finne nye informanter som kan være aktuelle og relevante for studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

*Utvikling av intervjuguide:* I denne studien benyttet jeg meg av *semistrukturert intervju* (jf. Kvale & Brinkmann, 2019). Corbin og Strauss (2015, s. 39) hevder at forskere foretrekker semistrukturert intervju fordi en velger temaer før en starter forskningen basert på litteraturen eller praksisen, men at temaene ikke presenteres strukturert. Semistrukturerte intervjuer dekker ifølge dem de samme temaene i hvert intervju, hvorav forsker kan stille tilleggsspørsmål for å avklare eller fordype seg videre innenfor et emne, samt informant står fritt til å legge til relevant informasjon til diskusjonen (Corbin & Strauss, 2015, s. 39). Intervjuene i studien benyttes som en interaksjon mellom forsker og informant med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (se vedlegg 2).

I denne studien ble intervjuguiden utarbeidet som en liste over essensielle temaer for å kunne besvare problemstillingen. En intervjuguide er, ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 162) et manuskript som strukturerer intervjuforløpet, og ved å benytte semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over temaer som skal dekkes med forslag til spørsmål. Temaene som ble valgt var organisering av lesekurset, gjennomføring av lesekurset og erfaringer med metoden. Ved å benytte disse temaene fikk jeg et bredt grunnlag for innsamling av data under intervjuene, hvor min forforståelse er bakgrunnen for valget. Intervjuspørsmålene bør være korte og enkle, og intervjueren er sitt eget forskningsredskap. Kvale og Brinkmann (2019, s. 166) viser til Kinsey og hans medarbeidere i forbindelse med at åpne spørsmål gir mest fullstendige svar, og at en må sikre at spørsmålene betyr det samme for forskjellige mennesker ved å modifisere de, slik at de passer til hver enkelt intervjupersons ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne. Eksempler på spørsmål i guiden er: «Hvordan ble du introdusert for metodikken?», «Hvordan gjennomfører du lesekursøktene i praksis?», «I hvilken grad følger du lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost?» og «Hva er ditt helhetlige inntrykk av metoden?». Disse spørsmålene er hentet ut fra hvert tema i intervjuguiden. Årsaken er fordi ønsket var å skape en rød tråd gjennom intervjuet ved å begynne overordnet med hvordan informantene ble introdusert for metodikken, for videre å gå mer generelt inn på hvordan de gjennomfører lesekursøktene i praksis, før det går over til

at informantene skal sammenlikne sine egne lesekurs med hvordan Frost opprinnelig har beskrevet lesekurset, og til slutt få informantenes perspektiver på hva deres helhetlige inntrykk er av metoden – både i positiv og negativ forstand. Likevel avgjør intervjueren hvorvidt intervjuguiden skal følges slavisk, eller om det er mer gunstig å følge opp informantenes svar og de nye retningene de kan åpne for. Samtidig, så skriver Kvale og Brinkmann (2019, s. 162) at det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og rekkefølgen er forutbestemt og bindende.

### 3.2.2 Gjennomføring av intervjuene: Arbeidsplass og diktafon

Informantene ble før intervjuet startet, minnet på at de kan trekke seg fra studien når som helst, uten å måtte oppgi begrunnelse, samt at lydopptaket vil bli destruert etter endt forskningsprosjekt. Videre ble intervjuene gjennomført ved informantenes arbeidsplass. Begrunnelsen er at informantene skulle følge seg komfortable i kjente og trygge omgivelser. Arbeidsplassen er en kjent arena, hvor Dalland (2015, s. 115) hevder at forholdene rundt intervju kan ha mye å si for kvaliteten på samtalen. I tillegg var det ulik lengde på intervjuene. De varte alt mellom 15 minutter og 45 minutter, men opplevelsen var at informantene var dedikerte, formidlet det de ønsket å formidle og delte deres erfaringer om det fastsatte temaet.

Diktafon som app (i regi av Universitetet i Oslo) på telefonen ble brukt på grunn av ønsket om at jeg kunne fokusere på samtalen og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2019, s. 205) hevder at ved å bruke lydopptak kan intervjuer konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. De nevner videre at digitale diktafoner gjør at opptakene kan overføres direkte til en datamaskin, hvor opptakene lagres automatisk, samt blir avspilt med henblikk på analyse og transkriberes ved hjelp av tekstprogram (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Å bruke diktafon medførte at transkripsjonen av hvert intervju ble mindre tidkrevende og jeg fikk muligheten til å lytte til informantenes utsagn gjentatte ganger slik at transkripsjonene ble mest mulig valide.

### 3.3 Etter intervjuene: Transkripsjon og analyse av data

Etter at jeg gjennomførte intervjuene, ble data transkribert og videre analysert. Å gjennomføre kvalitativ forskning medfører å spesifisere trinnene for å analysere de ulike formene for kvalitative data. Creswell og Creswell (2018, s. 193) oppfordrer å se på kvalitativ dataanalyse som en prosess som krever ulike trinn, fra det spesifikke til det generelle, og som involverer

flere analysenivåer. I det følgende vil jeg presentere hvordan transkripsjonen ble gjennomført, sammen med valg av analysemetode og gjennomføringen av selve analysen.

### 3.3.1 Transkripsjon

Å organisere og forberede data innebærer å transkribere, sortere og ordne datamaterialet fra intervjuer (Creswell & Creswell, 2018, s. 193). Å transkribere betyr å transformere – å skifte fra talespråk til skriftspråk, hvorav det er viktig arbeid for å klargjøre funn til analyse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Grunnregelen innenfor transkripsjon er å nevne spesifikt hvordan transkripsjonen er utført og avhenger av hva transkripsjonene skal brukes til. I denne studien ble intervjuene transkribert på en mer formell og skriftlig stil. Pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk som latter og sukk ble ikke lagt vekt på under transkriberingen, da det ikke har betydning for utfallet. Transkripsjonene er det Kvale og Brinkmann (2019, s. 208) kaller en lettlest utgivelse av informantenes historier. I tillegg, lagde jeg et system ut fra temaene i intervjuguiden for å skape en ryddig struktur, og alle fire intervjuene ble behandlet likt.

Samtidig, oppstod det noen utfordringer som kom underveis i prosessen med transkriberingen på et av intervjuene. Innholdet i intervjuet samsvarte ikke alltid med spørsmålene som ble stilt, og deler av transkriberingen måtte tolkes ut fra hva jeg mente kunne være riktig med utgangspunkt i intervjusettingen, samt informantens side. Når det er sagt, så er det viktig å påpeke at det ikke er sikkert at min transkripsjon av informantens utsagn er rett, fordi det har foregått en tolkning fra meg som forsker. Derfor valgte jeg etter at transkripsjonen var gjennomført, å ta kontakt med informanten for å få en bekreftelse på at transkripsjonen jeg hadde utført var i henhold til det informanten mente og delte under intervjuet. Resultatet av det nevnte, var at jeg som forsker hadde tolket situasjonen og utsagnet feil, men fikk da heldigvis rettet opp i avviket, slik at transkripsjonen ble reliabel og valid knyttet opp mot intervjuenes kvalitets vurdering.

### 3.3.2 Analyse av data

Forskeren bringer ifølge Postholm (2010, s. 86) inn egne erfaringer, opplevelser og perspektiver i analysen. Kvalitative data må tolkes og i denne prosessen blir meningsinnholdet i teksten framhevet ved å separere datamaterialet i mindre elementer for å kunne analysere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 218). Analysere innebærer i så måte, ifølge

Kvale og Brinkmann (2019, s. 219) å dele noe opp i biter eller elementer. Grunnlaget for analyseprosessen i studien er de transkriberte intervjuene. Det finnes ulike måter å analysere data på, og det er vanlig å skille mellom deduktiv, abduktiv og induktiv koding. I denne studien bruker jeg en form for induktiv koding. Kvale og Brinkmann (2019, s. 224) forklarer den induktive prosessen om å ta utgangspunkt i et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller. Samtidig, karakteriseres kvalitativ forskning som induktiv på bakgrunn av at forsker ønsker å tilnærme seg valgt tema uten å teste mange ideer eller la den empiriske verden avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å finne svar på (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 224). Å analysere induktivt betegner en systematisk undersøkelse av likheter innenfor et tilfelle, og vil være relevant i forbindelse med hensikten bak denne studien ved at jeg kjenner til fenomenet som studeres i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 225).

Den vanligste formen for dataanalyse er ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 226) å kode, eller kategorisere, intervjuuttalelser. En kode, er på en måte en oversettelse av data og dermed tillegger tolket mening til hvert utsagn for senere formål ved kategorisering og andre type analytiske prosesser (Saldana, 2016, s. 4). Å kode i kvalitative studier handler, ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 194) om prosessen hvor dataene organiseres ved å skrive et ord som representerer en kategori – å hente ut informasjon og snevre avsnittet ned til et begrep. Videre blir kobling beskrevet som en kobling mellom datainnsamling og informanters meningsforklaring (Saldana, 2016, s. 4). På bakgrunn av at studien analyseres induktivt og ved å kode, blir det benyttet åpen koding, som innebærer at dataene blir delt i mindre deler, hvorav fenomenene blir kategorisert.

Selve gjennomføringen av analyseprosessen begynte med at jeg gikk nøye gjennom det transkriberte materialet. Hensikten var å redusere det til mindre deler og få det mer oversiktlig ved å kategorisere det. Reduseringer bidro til å se tydeligere sammenhenger mellom intervjuene og la grunnlaget for videre drøfting av resultater og funn. Datamaterialet ble først laget inn i en tabell i et Word-dokument, hvorav hvert spørsmål fra intervjuguiden fikk sin egen rad i den første kolonnen. Videre ble svarene fra informantene plassert i neste kolonne, og den tredje kolonnen stod åpent for å kunne kode materialet for hånd. Kodene og tanker som dukket opp underveis ble notert i den siste kolonnen. Etter å ha kodet alle intervjuene ble det benyttet markeringstusj på de utsagnene som kunne kobles opp mot hverandre. Da alle intervjuene hadde blitt kodet på samme måte, brukte jeg merkelapper med samme farge som markeringstusjene for å kategorisere temaene som studien bærer preg av for å skape struktur.

I denne studien har jeg valgt å kategorisere funnene slik de er representert i intervjuguiden, som videre i drøftingsdelen klassifiserer ulike underkategorier basert på sentrale funn. Dette kalles for tematisert tilnærming, og vil gi grunnlag for en helhetlig forståelse av datamaterialet på bakgrunn av at det handler om å analysere informasjon fra informantene innen hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 181). De ulike kategoriene er bakgrunnsspørsmål, organisering av lesekurset, gjennomføring av lesekurset og erfaringer med metoden.

### 3.4 Etiske overveielser

I forbindelse med all vitenskapelig aktivitet kreves det å forholde seg til etiske prinsipper. Forskerens rolle, beskrevet under kapittel 3.5.1, er avgjørende for de etiske beslutningene som treffes ved kvalitativ forskning. Det stilles strenge etiske krav til kunnskapen som skal dokumenteres, hvorav funn og resultater er representert så nøyaktig som mulig, og bør kontrolleres samt valideres (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). I dette er behandling av personopplysninger sentralt og viktig. Forskeren har et ansvar ved å respektere deltakernes autonomi, frihet, integritet og medbestemmelse. På bakgrunn av dette, ble forskningsprosjektet først meldt inn til NSD (Sikt – Kunnskapssektørens tjenesteleverandør) med godkjenning i retur (se vedlegg 4). Innmeldingen til NSD innebar blant annet utformingen av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (se vedlegg 1), samt utforming av intervjuguide (se vedlegg 2).

Det finnes ulike etiske retningslinjer for forskere, og Kvale og Brinkmann (2019, s. 102) oppsummerer det som følger: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Forskerens rolle blir nevnt under kapittel 3.5 om intervjuenes kvalitet, men for å ivareta forskningsdeltakerens integritet må en være oppmerksom på konflikter som kan forekomme. De etiske utfordringene metodevalget kunne medføre i denne studien gjorde at anonymiteten til deltakerne ble ivaretatt. Samtidig, ble det hentet inn informert samtykke til at informasjonen kan brukes i dette forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 104), at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål og om mulige risikoer ved å delta i forskningsprosjektet. I tillegg innebærer det at informanten har råderett over eget liv, samt kontroll over opplysninger angående seg selv om deles med andre (Thagaard, 2018, s. 22).

Konfidensialitet refereres til enighet med informantene om hva datamaterialet etter deltakelse kan brukes til (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Datamaterialet kan identifisere deltakerne, og derfor er anonymitet vektlagt, samt ivaretatt i denne studien. Likevel bør en forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ studie med hensyn til mulig skade forskeren kan påføre deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107). Forskningsprosjektet ble, som nevnt tidligere, meldt til NSD, og på bakgrunn av dette måtte det også gjennomføres en risikovurdering av personopplysninger (ROS-analyse) (se vedlegg 5). Det for å ta hensyn til prinsippene konfidensialitet og konsekvenser i studien. Etter vurdering er det ingen tiltak som er satt inn, da forholdene er vurdert dithen at risikonivået for deltakerne er innenfor gitt ramme for å kunne oppnå full anonymitet og ikke skadelig. Samtidig, ble informantene forklart at de kunne trekke seg når som helst, og at all informasjon vil bli slettet ved endt forskningsprosjekt.

### 3.5 Intervjuenes kvalitet

Kvaliteten på en studie, avhenger av forskerens kompetanse til å utføre studier som sikrer kvalitet i alle ledd. I kvalitative forskningsprosjekter brukes begrepene pålitelighet og gyldighet for å vurdere kvaliteten av studien. I forskningslitteraturen møter en på begrepene reliabilitet og validitet og det er de forskningsbegrepene som vil bli benyttet her – reliabilitet om pålitelighet og validitet om gyldighet, da begrepene er kjente referanser til å vurdere kvaliteten på datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2019, s. 203) hevder det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer, hvorav viktigheten ligger i å vurdere om forskningsresultatene er reliable og valide.

#### 3.5.1 Forskerrollen

Kunnskapsdepartementet viser til i sin rapport at individuell akademisk frihet omfatter tre hovedelementer; frihet til å stille spørsmål, bestemme hvilket materiale og hvilke metoder en ønsker å benytte for å finne svar, samt frihet til å legge frem hypoteser, resultater og resonnementer offentlig (NOU 2006: 19, 2006, kap. 2). Kvale og Brinkmann (2019, s. 108) hevder at forskerens rolle, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes ved kvalitativ forskning. Videre bemerker de at integriteten – kunnskapen, erfaringen, ærligheten og rettfærdigheten, er den avgjørende faktoren i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Betydningen av forskerens integritet øker ved bruk av intervju, fordi forskeren selv er det viktigste redskapet

for å hente inn kunnskap. Det stilles også strenge, etiske krav til forskeren basert på den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som dokumenteres, blant annet ved at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ som mulig. I tillegg bør resultatene kontrolleres og valideres så nøye som mulig, samt tilstrebe hensyn til prosedyrene som danner grunnlaget for konklusjonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108).

Denne studien er basert på min interesse for leseopplæringen, lesevansker og tiltak som kan iverksettes for å få elever tilbake på riktig spor i leseopplæringen. Min interesse er derfor et resultat av valgt problemstilling samt metode. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) hevder at forskeren ønsker detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger innenfor et fenomen under kvalitativt intervju, noe problemstillingen i denne studien kan relateres mot. I tillegg, har jeg som forsker vært bevisst på min forforståelse av fenomenet jeg skulle undersøke, samt min teoretiske bakgrunn, og det har ubevisst påvirket min tolkning av intervjuguiden, intervjuene og datamaterialet. Postholm (2010, s. 18) underbygger det ved å si at forskeren er farget av eget teoretisk ståsted, opplevelser og erfaringer.

### 3.5.2 Reliabilitet i undersøkelsen

Reliabilitet innebærer hvorvidt et måleinstrument er entydig, ved at målingene gir samme svar uavhengig av hvem som måler (Thagaard, 2018, s. 187). Kvalitativ metode blir ansett som en oppdagermetode uten et eksakt måleinstrument, og reliabiliteten ligger i om forskeren fremlegger sine fremgangsmåter, samt bakgrunnen for vurderingene og tolkningene som er blitt foretatt (Johannessen et al., 2016, s. 229). Thagaard (2018, s. 188) hevder at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å forklare utformingen av undersøkelsesopplegget og gjennomførelse av datamaterialet. I denne studien er fremgangsmåten beskrevet for innsamling og bearbeiding av datamaterialet, og derfor redegjort for reliabiliteten i studien. I tillegg er forskningsstrategien og analysemetoder presentert detaljert for å gi leseren mulighet til å vurdere forskningsprosessen, samt mulighet for å etterprøve studiet. Kvale og Brinkmann (2019, s. 37) hevder at intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, ved at forskeren og den som blir intervjuet, produserer kunnskap sammen. Intervju som metode, for å innhente datamateriale, avdekke meninger, beskrivelser og opplevelser, er ikke reliable ved at utfallet ikke kan gjentas ved å få nøyaktig samme resultat. Resultatet avhenger av faktorer som informantens dagsform, erfaringsbakgrunn og forståelse i øyeblikket. Det nevnte kan endres og viktigheten ligger derfor ved å avdekke informantens forståelse av situasjonen uten av

forskeren bevisst påvirker. Intervjureliabilitet impliserer oppfattelse fra informantene ved forståelse av tildelte spørsmål under intervjuprosessen. I studien ble det, som tidligere nevnt under punkt 3.2.1, stilt konkrete spørsmål med tanke på å gi informantene mulighet til å kunne snakke åpent og fritt om temaet. Spørsmålene ble tilsendt i forkant etter etterspørsel fra informantene, noe som kan medføre planlagte svar og svekket troverdighet, men min tolkning under intervjuene var at de delte fra ryggmargen uten å benytte skrevne notater på ark. Samtidig, var informasjonsskrivet presist beskrevet om formål, ønske om undersøkelse som i dette tilfellet var hvilke erfaringer lærere har med helhetslesing som metodikk i skolen.

Under utformingen av intervjuguide var målet å unngå at spørsmålene ble ledende, hvor jeg forhørte og samarbeidet med veileder om spørsmålsstillingen i intervjuguiden. Ønsket var å konstruere spørsmålene slik at informantene ikke så på spørsmålene som uklare. Jeg opplevde ikke at informantene gjorde det nevnte, men i forbindelse med spørsmålet: «Hvordan gjennomføres lesekursøktene i praksis?» fikk jeg til svar fra den ene informanten: «Hva tenker du på da?». Dette fikk meg til å endre litt på spørsmålsformuleringen. Målet med spørsmålet var ikke å få forklaringen ut fra selve metodikken, men hvordan de gjennomfører metodikken i praksis. I forbindelse med transkriberingsprosessen er det avgjørende å få med innholdet i lydfilen som skal produseres til tekst, slik at det ikke oppstår feilkilder underveis (Krumsvik, 2015). I transkriberingsprosessen ble det brukt tid på å spole frem og tilbake for å forsikre meg om at budskapet til informantene ble forstått. Det er klare fordeler ved enkeltintervju som at den som intervjuer får større sjanse for å uttrykke egne meninger enn ved eksempelvis gruppeintervju. Samtidig er det en svakhet ved at det kan innebære mindre åpen dialog fordi informantene får mindre grad av kontroll over kommunikasjonssituasjonen (Bjørndal, 2011).

### 3.5.3 Validitet i undersøkelsen

Thagaard (2018, s. 189) hevder at validitet knyttes til resultatene av forskningen, samt tolkningen av data. Validiteten i en undersøkelse ligger i hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det forskeren har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276), som i denne studien handler om hvilke erfaringer lærere har med helhetslesing som metodikk i skolen. Kvale og Brinkmann (2019, s. 272) hevder at validering handler om kvaliteten på forskningen gjennom hele prosessen, og ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 199, min oversettelse) må forskere formidle trinnene de vil ta i studien for å sjekke nøyaktigheten samt



troverdigheten til funnene deres. For å sikre oppgavens validitet, er datamaterialet som er blitt hentet inn besvarer problemstillingen, har det blitt gjort grundig arbeid i strukturen som var ønskelig i intervjuene, utformingen av intervjuguide, og hvordan transkriberingen samt analysen av datamaterialet ble gjennomført. Valget av semistrukturert intervju begrunnes med at det er en metode som kan bidra til en god dialog rundt erfaringer med helhetslesing som metodikk i skolen, hvor en kan spille på informantenes svar. Det nevnte stiller krav til bevissthet rundt hvilke spørsmål en velger å stille i dialogen med informantene. I tillegg ble intervjuene tatt opp på lydopptak på grunn av at forskeren skulle fokusere på utviklingen i intervjuprosessen og ikke notatskriving. Transkriberingsprosessen ble gjennomført ved å skrive ordrett hva informantene sa underveis.

## 4 Resultater

Hensikten med denne studien var å intervjuere lærere om deres erfaringer i forbindelse med helhetslesing som metodikk i skolen. I dette kapitlet skal studiens resultater fra de fire intervjuene redegjøres for. Mine resultater deles inn i kategorier fra intervjuguiden: organisering av lesekurset, gjennomføring av lesekurset og erfaring med metoden. Dette for å få struktur i fremstillingen. For å sikre anonymitet og avverge at enkeltpersoner blir identifisert, så har informantene fått pseudonyme navn ved «Informant 1», «Informant 2», «Informant 3» og «Informant 4», og sitater vil bli presentert med anførselstegn. Først presenteres bakgrunnsopplysninger om informanter, og deretter belyses resultatene fra intervjuene.

### 4.1 Bakgrunnsopplysninger

Informasjonen om informantene viser til at de har kjennskap til, benytter seg av og utfører undervisningsmetoden i praksis. De oppfylder kriteriene for denne studien, og er derfor rekruttert med bakgrunn i å besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet.

*Informant 1* har en bakgrunn med fire år i allmennlærerutdanningen, og er på sitt tiende år som lærer. Informanten ble kjent med helhetslesing som metodikk av en spesialpedagog på nåværende arbeidsplass, men under navnet «regnbuelesing» og har vært på statped-kurs i forbindelse med metodikken. I tillegg har informanten gjennomført metodikken i praksis én gang.

*Informant 2* har en bachelor i spesialpedagogikk og har sammenlagt ti år i skolen. Fore og et halvt år som spesialpedagog og de resterende årene som lærervikar samt assistent ved siden av studier på barneskole. Videre begynte informanten å arbeide med helhetslesing i 2018 og ble introdusert for metodikken gjennom studiet, hvor det ble arbeidet tett opp mot Godøy og Monsrud (2011) sitt hefte *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*.

*Informant 3* har en fireårig allmennlærerutdanning og tatt videreutdanning med 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Informanten har arbeidet i skolen i 15 år og har vært på hele spekteret fra første til syvende trinn. Helhetslesing som metodikk ble informanten introdusert for på en tidligere arbeidsplass fra en kollega som hadde gjennomført et slikt lesekurs. Videre

har informanten vært på kurs og lest en del om det på videreutdanningen, samt prøvd det ut flere ganger i praksis.

*Informant 4* har allmennlærerutdanning gjort via Universitetet og Høgskole. Videre har informanten arbeidet i skolen i 25 år, samt utøvd helhetslesing som metodikk av og på i ca. tre til fire år. Informanten ble introdusert for metodikken av en logoped via skolen.

## 4.2 Organisering av lesekurset

Teori viser til at organisering av lesekurset varierer (jf. kapittel 2.5). Ettersom organiseringen kan være ulik fra lærer til lærer, vil erfaringene lærerne har på området influere med hvordan de møter metodikken. Med tanke på at oppgaven handler om hvilke erfaringer lærere har med helhetslesing som metodikk i skolen er det viktig å få fram hvordan hele prosessen foregår, fra før metoden anvendes og frem til metoden avsluttes.

På spørsmål om hvilke tanker informantene har om størrelsen på elevgruppen svarer *informant 1* at «det er anbefalt at det ikke skal være mer enn fire elever på den gruppa.» Videre peker informanten på at elevgruppen bestod av to elever da informanten gjennomførte kurset. Samtidig, nevner informanten at «fire stykker kan være for mange dersom spriket mellom elevene er ganske stort. Det blir for vanskelig å møte de der de er.» *Informant 2* viser til at det er «veldig varierende ut fra hvilke elever man har og hva de trenger å jobbe med og hvilke eventuelle tilleggsutfordringer de har.» Videre forklarer informanten at det må vurderes ut fra hva eleven skal jobbe med og hvilke forutsetninger de har for å ta del i et lesekurs. Informanten uttaler: «Det spørres hvilket nivå de er på (...). Jeg ville ikke gått noe høyere enn seks elever.»

Videre spurte jeg hvordan utvelgelsen av elever foregår til lesekurset, hvorpå *informant 3* forklarer at flere tenker at «den og den eleven har fått dårlig resultat på nasjonale prøver i lesing (...) og så putter vi dem i en gruppe.» Videre forklarer informanten at det blir feil, fordi elevene kan streve med helt ulike ting når det kommer til lesing. Enkelte strever med forståelsen, men ikke avkodingen, hvor det da ikke nytter å sitte på samme kurs som en eleven som strever med avkoding. Informanten nevner videre å skape et system rundt det ved å benytte to kartleggingsverktøy som avdekker «(...) hvor er det leseforståelsesvansker og hvor er det avkodingsvansker.» Samtidig, nevner informanten viktigheten av å tilpasse

oppgavene til det nivået elevene er på. *Informant 1* viser til at utvelgelsen baserer seg på forrige kartlegging. Elevene blir videre kartlagt med ordkjedetest og Carlsten lesetest, og så satt i grupper. Informanten uttaler: «Det kreves også at eleven er motivert, og at du har med foreldre på laget. For det er ikke noe vits i å leke katt og mus (...).»

På spørsmål om hvor langt tidsrom lesekurset foregår svarer *informant 4* at ut fra formaliteten som skolen nå har satt, så er det seks uker, men ved tidligere gjennomføringer, så «har det bare gått ut fra behovet.» *Informant 2* nevner at de lesekursene som informanten har vært med på «har vart over seks uker.» Videre forklarer informanten at det ikke har vært rom for å gjennomføre lenger, selv om det er ønsket. Dette på grunn av «ressurser og andre ting som skal rekkes, så derfor er det blitt satt en frist på seks uker.»

### 4.3 Gjennomføring av lesekurset

I forbindelse med gjennomføringen av lesekurset stilte jeg først spørsmål om hvordan lesekurset gjennomføres i praksis. *Informant 2* peker på at det blir benyttet tekster som bygger på elevenes interesser, og at de tekstene er nivåtilpasset. Samtidig uttaler informanten: «Gjøre de litt vanskeligere, så de kan strekke seg etter teksten slik at det ikke blir for lett.» Videre nevner informanten at flere av elevene som blir tatt ut mangler motivasjon og leselyst. *Informant 1* går grundig gjennom hver detalj av gjennomføringen av lesekurset, og nevner at lesekurset begynner med en leseøkt hvor de sammen ser på forsiden, tittel, bilder og blar i boka mens de snakker om hva boka kan handle om. Videre leser lærer hele boka, før de vekselvis leser den. Videre forklarer informanten at i forbindelse med analysedelen så får de utdelt et hefte med oppgaver som er «knyttet til vokaler, stavelser, silhuetter, ordkjedder, rim, konsonanter (...).» Det heftet får elevene med seg hjem i lekse til dagen etter. Informanten uttaler: «Helheten til slutt handler om at de leser på egenhånd hjemme. Repetert lesing med de samme bøkene.»

Videre var det relevant å stille spørsmålet om i hvilken grad informantene følger lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost. *Informant 4* forklarer at «hvis man går inn og leser hele greia, så blir det jo ikke helt sånn pedantisk gjennomført.» Videre forklarer informanten at når det plukkes ut oppgaver, så brukes oppskriften slik den er anbefalt og det samme i forbindelse med leseøktene. Informanten uttaler: «Da er jeg hvert fall sånn, påpasselig, på at jeg gjør det etter det som er anbefalt.» Samtidig, forklarer *informant 3* at lesekurset i selve

økta blir fulgt, hvorav «opplegget er ganske likt sånn som det opprinnelig er beskrevet, men ikke nødvendigvis så lenge». Informanten forklarer at en typisk økt er 60 til 90 minutter, men at så lange økter er aldri blitt gjennomført. Informanten uttaler: «(...) motivasjonen er det viktigste. Å skape den mestringen og mestringsfølelsen (...). Hvis du da kjører på med 90 minutter, så er det ikke sikkert du får den effekten, fordi du blir motivert av å kjenne at du mestrer.» *Informant 2* forklarer at flere av elementene blir brukt. «Tanken om helhet, del og helhet, den blir brukt». Videre nevner informanten at tidsbruken, både det som er ønskelig i forhold til selve økta, men også over en periode ikke lar seg gjennomføre: «Det går på ressurser og (...) hvor mye tid vi kan ta de ut av den ordinære undervisningen». Det blir argumentert med at «å gjennomføre en 90 minutters økt, tre til fire ganger i uke, bare det i seg selv blir vanskelig». Informanten nevner videre at det å ta de ut fra fag hvor elevene føler mestring ikke er reelt.

#### 4.3 Erfaringer med metoden

I siste del av intervjuet var det erfaringer med metoden som ble vektlagt, og det første spørsmålet som ble stilt var informantenes helhetlige inntrykk av metoden. *Informant 2* viser til at det er mye positivt med metoden: «Det at man kan nivåtilpasse og konkretisere oppgavene». Videre nevner informanten at det er mye positivt metoden, og at flere av elementene kan brukes i andre type kurs, oppgaver eller lekser. *Informant 3* sverger til metoden fordi det har hatt effekt de gangene det har blitt gjennomført. Informanten uttaler: «Jeg ser at det er fremgang, jeg ser at det blir bedre leseflyt ut av å jobbe med stavelser og med å jobbe spesifikt med avkoding.» Samtidig, forklarer informanten at det er en veldig god metode som informanten benytter seg av hele tiden, ikke bare som et kurs, men at det går an å benytte deler av det til annen type undervisning også. *Informant 4* deler mange av de samme tankene og uttaler: «Jeg likte den umiddelbart da jeg ble presentert for den.» *Informant 1* nevner viktigheten og det positive av å kunne jobbe konkret og detaljert med avkoding. Videre nevner informanten at ved å arbeide med balansen mellom helhet og del, samt analytiske og syntetiske tilnærminger, vil eleven utvikle et større repertoar av avkodingsferdigheter.

På spørsmålet om informantene mener det er noe negativt med metoden svarer *informant 3* at det nødvendigvis ikke er noe negativt med metoden, men: «det er negativt at vi ikke har nok ressurser til å kjøre det så lenge eller kjøre så lange økter over tid.» Videre forklarer

informanten at det trolig ikke er motiverende for elevene å holde på så lenge av gangen. *Informant 2* nevner også at det ikke nødvendigvis er negativt med metoden, men at det er tiden som er utfordrende. Informanten forklarer at det er forholdene rundt som har innvirkning på at lesekurset ikke blir gjennomført etter boka, men ikke metoden i seg selv.

Videre ble det stilt spørsmål om elevene har utbytte av å delta på lesekurset, hvor alle informantene var entydige i svaret sitt. Det var korte og konkrete svar som «Ja, absolutt!». I tillegg nevner *informant 1* at «det fungerer dersom eleven er motivert (...)». Samtidig, nevner *informant 3* at det må gjøres på riktig måte for å ha effekt. Informanten uttaler: «(...) det er ikke sånn at bare du kjører en tekst og jobber med oppgaver og går tilbake til teksten, så funker det.» Informanten forklarer videre at det må være veldig tilpasset, slik som all annen type undervisning. *Informant 1* argumenterer for at ved å kartlegge, samt følge nøye med på leseutviklingsprosessen til elevene, vil det være større sjanse til å kunne ta tak i leseutviklingen når eleven sporer av.

Til slutt stilte jeg spørsmålet om det er noe informantene ønsker å si som de ikke har fått sagt knyttet til metodikken eller lesekurset. *Informant 3* har et ønske om at alle skoler får kursing i det, og ikke bare leselærere og spesialpedagoger. Videre nevner informanten at det hadde vært essensielt å få til å anvende metodikken i klasserommet i undervisning også, og at skoler ikke kun tenker spesialundervisning. *Informant 1* nevner at det krever tilpasning ut fra elevenes forutsetninger slik at de opplever mestring. Informanten sier følgende:

«Vi må finne bøker som er tilpasset elevenes forutsetninger slik at de opplever mestring, og at det de har utfordringer med er det vi jobber med i detaljfasen under den proksimale utviklingssonen. I tillegg (...), så må motivasjonen ligge i grunn for at eleven skal ha noe utbytte av klokketimene vi bruker på skolen. (...) jeg må legge opp løpet slik at de føler mestring, så de får mer motivasjon til å jobbe med det, men de må også ha lyst til å bli bedre lesere.»

## 5 Drøfting

I dette kapitlet blir resultatene drøftet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling med bakgrunn i det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget beskrevet i kapittel 2. Resultatene er basert på informasjon fra fire lærerintervjuer, og er i dette kapitlet organisert ut fra de samme hovedkategoriene som i kapittel 4. På bakgrunn av resultatene fra intervjuene skal jeg svare på problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har lærere med helhetslesing som metodikk i skolen?*

Med utgangspunkt i problemstillingen er det, som nevnt innledningsvis, utformet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke positive og negative sider er det ved metoden?*
2. *Blir metoden anvendt slik den er beskrevet av Jørgen Frost?*
3. *Får elevene utbytte av å delta på lesekurs?*

### 5.1 Organisering av lesekurset

Teori viser til at organiseringen av lesekurset varierer (jf. kapittel 2.5). Ettersom organiseringen kan være ulik fra lærer til lærer, vil erfaringene lærerne har på området influere med hvordan de møter metodikken. Jeg ønsket derfor å finne ut av hvordan organiseringen av lesekurset foregår med fokus på størrelsen på elevgruppen, utvelgelse av elever og over hvor langt tidsrom lesekurset foregår. Godøy og Monsrud (2011) forklarer at lesekurs som organisatorisk ramme for helhetslesing innebærer å sette inn tiltak for elevene som har sporet av i sin leseutvikling. Med tanke på at oppgaven handler om læreres erfaringer med helhetsleing, er det viktig å få fram hvordan prosessen foregår fra første stund.

Godøy og Monsrud (2011) hevder at antallet elever på hver gruppe varierer, men at det helst ikke skal være mer enn åtte stykker. Resultatene underbygger dette ved at informantene er relativt enige når det kommer til størrelsen på elevgruppen. De opplever at det må baseres på gruppesammensetningen, og hvilke utfordringer elevene står ovenfor. Tilsvarende underbygges av at barn har forskjellige forutsetninger for skriftspråkutvikling og det er store variasjoner, hvorav enkelte elever er mer sårbare når de skal lære å lese (Godøy & Monsrud, 2011). Den ene informanten nevner, på den ene siden, at fire stykker vil være for mange

dersom spriket mellom elevene er ganske stort, hvorav den andre informant formidler at det er varierende ut fra hvilke elever en har og hva de trenger å jobbe med, samt eventuelle tilleggsutfordringer. Samtidig, legger sistnevnte vekt på at det er avhengig av hvilket nivå de er på, men at informanten ikke hadde gått høyere enn seks elever.

Utvelgelsen av elever foregår, i henhold til informantene, ved å kartlegge i lesing og så gruppere de elevene som skårer under kritisk grense. Informant 3 forklarer at det er viktig å kartlegge elevene med riktig kartleggingsverktøy da elevene kan streve med ulike vansker når det kommer til lesing. Resultatet underbygger det Lyster (2019) hevder om at et barn har lesevaner når det ikke kan lese på det stadiet det er forventet ut fra barnets mentale alder og opplæringen det har fått. Videre formidler informanten at enkelte kan streve med forståelsen og andre med avkoding, hvorav disse elevene ikke kan være på samme kurs. Tilsvarende underbygges av at avkoding og forståelse er to sentrale delferdigheter som lesingen bygger på med bakgrunn i Hoover og Gough sin leseformel, men prosessen i avkodingen krever at en forstår sammenhengen mellom fonem og grafem, ifølge Hoover og Gough (1990), hvorav forståelse, på den andre siden, innebærer å forstå innholdet og finne mening i det vi leser. Samtidig, nevner en annen informant at det kreves at eleven er motivert for lesekurset når eleven blir valgt ut. For at elever skal få et godt læringsutbytte av opplæringen i skolen er motivasjon, ifølge Imsen (2014) en viktig forutsetning. Elevmotivasjon blir, som nevnt tidligere, brukt i skolesammenheng i forbindelse med mengden anstrengelse samt oppmerksomhet elevene iverksetter i ulike læringsaktiviteter (Imsen, 2014).

Tidsperspektivet på lesekurset er det relativt enighet om blant informantene. Informant 4 snakker om at formalitetene ved skolen som er blitt satt nå nylig, så skal lesekurset vare i seks uker, men at det tidligere har blitt gjennomført ut fra behovet til elevene. Informant 2 nevner at lesekurset har vart over seks uker. Ved å se på metodeinstruksen til metodikken, så hevder Godøy og Monsrud (2011) at det intensive lesekurset bør vare fra ca. seks til ti uker med tre til fire dobbeltimer per uke. I kontrast til dette, nevner informant 2 at det ikke har vært rom for å gjennomføre lenger, selv om det er ønskelig. Årsaken er mangel på ressurser samt andre gjøremål som skal rekkes, hvor det derfor er blitt satt en frist på seks uker. Samtidig, kan vi se at ut fra metodeinstruksen, så ligger informantene innenfor tidsrommet lesekurset bør foregå.



## 5.2 Gjennomføring av lesekurset

Ettersom læreres erfaringer med helhetslesing som metodikk i skolen influerer med hvordan de velger å anvende metodikken, ble det viktig å frembringe perspektiver på dette. I dette avsnittet drøftes derfor resultater i forhold til gjennomføringen av lesekurset i praksis og i hvilken grad informantene følger lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost.

Når det gjelder gjennomføringen av lesekurset i praksis peker informant 1 på prinsippene i helhetslesingsmetoden: helhet-del-helhet (Frost, 1999, s. 174). Lesekurset begynner med en leseøkt på basert på å se på ulike elementer i boka samt snakke om hva boka kan handle om. Videre belyser informanten at lærer leser boka, før de vekselvis leser den. Resultatet underbygger reproduksjonsfasen i helhetslesingsmetoden. Godøy og Monsrud (2011) forklarer at lærer begynner med å lese høyt for eleven, hvorav det enkelte ganger må leses flere ganger før det går over til veksellesing. Videre nevner de at veksellesing innebærer at lærer og elev veksler på å lese, noe som informanten forklarer at gjøres i sitt utsagn. I tillegg forklarer informanten videre at når det kommer til analysedelen, så får elevene utdelt hefter med oppgaver som er tilknyttet ulike avkodingsferdigheter. Tilsvarende underbygges av det Frost (1999, s. 182-191) nevner i forbindelse med ulike aktiviteter som kan arbeides med ut fra hvilket nivå eleven har sporet av i sin leseutvikling, og kan tilpasses etter å ta utgangspunkt i leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (oversatt av Oddhild Godøy) (jf. figur 2.2, kapittel 2.4). Videre nevner informant 1 at helheten til slutt handler om at elevene leser på egenhånd hjemme i form av repetert lesing med de samme bøkene. Godøy og Monsrud (2011, s. 53) underbygger viktigheten av repetert lesing i produksjonsfasen ved at det er nødvendig for å automatisere ferdigheter i lesing. Informant 2 belyser mangel på motivasjon og leselyst, og benytter derfor tekster som bygger på elevenes interesser, samt at tekstene er nivåtilpasset til elevene. Resultatet underbygger det Imsen (2014) hevder om at lærere kan påvirke elevenes motivasjon ved å tilrettelegge læringssituasjonen, hvorav leseopplæringen må tilpasses og tilrettelegges slik at elevene opplever mestring som er med på å øke motivasjonen til videre lesing.

Informantene påpekte også under intervjuene at de ikke følger lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost, slavisk. Informant 4 forklarer at det ikke blir pedantisk gjennomført, men at når det plukkes ut oppgaver, så brukes oppskriften slik den er anbefalt og det samme med leseøktene. Videre nevner informant 3 at selve lesekurset blir fulgt, men ikke lengden på økta, og hefter på at motivasjonen til elevene er det viktigste. Informant 2 påpeker at tanken

om helhet-del-helhet blir brukt, men at tidsbruken, både det som er ønskelig i selve økta, men også over en periode ikke lar seg gjøre på grunn av ressurser samt å ta elevene ut av ordinær undervisning. Utsagnene kan underbygges det Godøy og Monsrud (2011, s. 23) nevner om at helhetslesing bygger på begge lesetradisjonene, Whole-language og Phonics-tradisjonen. Det å arbeide med språkets helhetlige struktur, men også de minste lydbaserte segmentene, er like viktige for å skape en funksjonell leseopplæring. Det blir da tatt utgangspunkt i en tekst (Whole-language) og deler/segmenter (Phonics). Ved å benytte seg av litt fra hver tilnærming kan det bidra til å gi en balansert leseopplæringen med en integrert lesemetodikk (Frost, 2003).

### 5.3 Erfaringer med metoden

Informantene viser til at det er mye positivt med metoden. Det nevnes at ved å benytte metoden kan en nivåtilpasse og konkretisere oppgavene til elevene. Ifølge Imsen (2014) er det nødvendig at læreren støtter eleven i læringsprosessen, samtidig som eleven selv konstruerer kunnskapen. Samtidig, blir det nevnt at metoden har effekt og viser fremgang hos elevene i form av bedre leseflyt av å jobbe med stavelser og spesifikt med avkoding. På den andre siden skal alle lærere tilstrebe å tilpasse opplæringen til alle elevene, uavhengig av deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3), hvorpå det blir nevnt at flere av elementene kan brukes i andre type kurs, oppgaver og lekser ved å tilpasse det til det til elevene. Informant 1 nevner så viktigheten og det positive av å kunne arbeide konkret samt detaljert med avkoding. Samtidig, forklarer informanten at ved å arbeide med balansen mellom helhet og del, samt analytiske og syntetiske tilnærminger, vil eleven utvikle et større repertoar av avkodingsferdigheter. Å jobbe med den språklige bevisstheten, er ifølge Kulbrandstad (2018, s. 109), evnen til å forstå at språket består av en innholdsside og en formside, samt variere mellom de to perspektivene. Kulbrandstad (2018) hevder at en viktig side av den språklige bevisstheten for barn som skal lære å lese og skrive alfabetisk skrift, er den fonologiske bevisstheten, det å kunne skille ut fonemer fra talte ord Den fonologiske bevisstheten og ordbevisstheten regnes, ifølge Kulbrandstad (2018, s. 110), for avgjørende for å knekke lesekoden og forstå det alfabetiske prinsippet Samtidig, kan utsagnet til informanten underbygges med den interaktive lesemodellen Frost (2003) har laget, med utgangspunkt i Ehri (1995). Den interaktive lesemodellen analyserer funksjonen for å forstå lese- og skriveferdighet, samt inneholder alle de språkprosessene som er relevant for leseprosessen – avkoding, forståelse, motivasjon osv. (se figur 2.1). Styrkene ved modellen som kan knyttes

opp mot utsagnet til informanten er at faktorene er aktive samtidig under lesing, og kan basert på det nevne vise viktigheten av at undervisningen må balanseres mellom to grunnleggende poler: helhet (språkets funksjon) og del (forståelse og språklig bevissthet – avkodingen). Derfor kan modellen kombineres med helhetslesingsmetoden, hvor Frost (1999) argumenter for et helhetsprinsipp der språklig utvikling står i fokus.

Selv om det er positivitet rundt metoden fra informantenes side, er det likevel noen negative faktorer også, men ikke som retter seg spesifikt mot metoden i sin helhet. Det negative går mer på formalitetene rundt i form av ressurser, hvor informant 3 nevner at det lesekurset ikke kan kjøres så lenge av gangen eller så lange økter over tid. Resultater underbygger det Godøy og Monsrud (2011) nevner om at det kan være reelt å sette to lærere på ansvaret for lesekurset, men samtidig nevner informant 2 at det heller ikke er lett i praksis å gjennomføre da informanten har 14 elever å forholde seg til i løpet av uka og tiden ikke strekker til.

Det er videre enighet om at elevene har utbytte av å delta på lesekurset. Likevel, nevner informant 3 at det ikke er noen selvfølge at elevene har utbytte av det, men at det baseres på at det gjøres på riktig måte. Informanten never at det ikke bare er å sette i gang med en tekst og jobbe med oppgaver, for så å gå tilbake til teksten, men at det må være tilpasset på lik linje med all annen type undervisning. Forklaringen til informanten kan underbygges det Opplæringslova § 1-3 skriver om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I tillegg nevner informant 1 videre at ved å kartlegge, samt følge nøye med på leseutviklingsprosessen til elevene, vil det være større sjans til å kunne ta tak i leseutviklingen når eleven sporer av. Resultatet kan underbygges av leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg, oversatt av Godøy (2011). Leseutviklingsmodellen er delt inn i ulike stadier basert på hvor i leseutviklingen elevene befinner seg, og ved å følge nøye med på hvilket nivå elevene er på til en hver tid, kan det være mulig å få eleven tilbake på rett spor igjen før det har gått for langt, hvis eleven skulle være så uheldig å spore av (jf. kapittel 2.4.1 – 2.4.6). Ved å til enhver tid ha kontroll på elevenes leseutvikling, så langt det lar seg gjøre, kan også læreren iverksette tiltak i form av helhetslesingsmetoden ved et tidligere tidspunkt, for å avdekke for store sprik i leseutviklingen. Lyster (2019) definerer lesevansker ved at en ikke kan lese på det stadiet som det er forventet ut fra barnets mentale alder samt opplæringen det har fått, noe som i aller høyeste grad skal arbeides med for å unngå.

Informant 1 nevner at lesekurset krever at lærere må finne bøker som er tilpasset elevenes forutsetninger slik at de opplever mestring, som kan knyttes opp mot Opplæringslova § 1-3. I tillegg forklarer informanten at det elevene har utfordringer med, er det som må jobbes med i analysefasen under den proksimale utviklingssonen. Tilsvarende underbygger det Vygotsky forklarer om at den proksimale utviklingssonen ser på forskjellen mellom det barnet klarer alene og sammen med andre. I denne prosessen samhandler barnet først med andre som kan mer enn det selv, og bruker det som et medierende artefakt, før barnet på sikt klarer å internalisere det på egenhånd (Imsen, 2014, s. 192). Potensialet for utvikling hos eleven ligger i området mellom hva det klarer med støtte og hva det klarer gå egenhånd (Vygotsky, 1980). Samtidig kan utsagnet til informanten knyttes opp mot Scaffolding-prinsippet ved at den voksne skal være et støttende stillas for eleven etter eleven sitt kompetansenivå. I tillegg nevnes det at motivasjonen til eleven må ligge i grunn for at eleven skal ha noe utbytte av lesekurset, hvorav informanten må legge opp løpet slik at eleven føler mestring, så motivasjonen til å arbeide øker, men at elevene også må ha lyst til å bli bedre lesere. Resultatet underbygger det som i pedagogisk litteratur benevnes som indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon ved at eleven er motivert ved bruk av indre krefter (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og ytre motivasjon ved at motivasjonen for læring bevares på bakgrunn av å nå et mål (Imsen, 2014).

## 6 Konklusjon

Da masterprosessen begynte for ett års tid siden, stilte jeg meg selv spørsmålet: «Hva er det jeg synes er interessant og ønsker å fordype meg i?» Svaret var å finne et tema som jeg kan anvende i yrkeslivet og som ikke har vært i fokus i løpet av lærerutdanningen, men også som jeg ser viktigheten av når det kommer til arbeidsmetode. Valget falt på helhetslesingsmetoden av Jørgen Frost. For å snevre inn tematikken ønsket jeg å fokusere på hvilke erfaringer lærere har med helhetslesing som metodikk i skolen. For å besvare problemstillingen intervjuet jeg fire lærere fra to forskjellige skoler om deres erfaringer rundt metoden. Etter analyseringen satt jeg igjen med tre hovedfunn som omfattet: 1) positivitet rundt helhetslesing, hvor det balanseres mellom helhet og del, 2) mangel på tid og ressurser for å kunne utføre lesekurset i den grad det er ønske og behov for det, og 3) den intensive lesetreningen med fokus på avkoding og forståelse.

Det er likevel usikkert i hvor stor grad effekten er et resultat av intervensjonen. Den positive utviklingen til elevene som har deltatt i lesekurset kan være påvirket av andre faktorer som for eksempel generell modning, annen type undervisning eller læringseffekt. For å kunne oppnå best mulig resultater bør lærerne være på i forbindelse med å kartlegge elevenes behov samt potensialet. Dette for at lesekurset kan tilpasses så godt som mulig for den enkelte elev, uavhengig av evner og forutsetninger. Når det er sagt, så bør skolen åpne for potensielle muligheter til å integrere spesialpedagogisk leseopplæring, men også ordinær opplæring i høyest mulig grad. Helhetslesing, som er hovedfokuset i denne masteroppgaven, bygger på de prinsippene som nå er nevnt. Ut fra mine resultater i oppgaven anser jeg at målrettet innsats fra skolen i forbindelse med intensiv leseopplæring vil bidra til å skape færre avsporinger i leseutviklingen blant elevene. Dette på bakgrunn av at tiltaket vil frigjøre ressurser på skolene. Samtidig, er det relevant å nevne at spesialundervisning i større grad bør integreres i ordinær undervisning med vekt på tilpasset opplæring. Det krever et engasjement og interesse fra skolens side for å kunne utvikle et slikt samarbeid mellom lærerne samt spesialpedagogene, men likevel er det nødvendig for å skape et bredere og større fokus på å avdekke lese- og skrivevansker i leseutviklingen til elevene.

Å arbeide med språkets helhetlige struktur, men også de minste lydbaserte segmentene, er like viktige for å skape en funksjonell leseopplæring. Mine resultater viser at tid og ressurser ikke strekker til for å kunne utøve et optimalt lesekurs for elevene blant lærere i skolen. Samtidig,

viser resultatene at ved å anvende lesekurset, medfører det positivt utfall for elevene som deltar på det, men at det er forholdene rundt som setter en stopper for å kunne utføre lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost, og slik det er ønsket av lærerne i skolen. I tillegg viser resultatene at det er enighet om positivitet rundt metoden. Informantene nevner at å ved å benytte metoden kan en nivåtilpasse og konkretisere oppgavene til elevene. Tilpasset opplæring møter vi på ved flere anledninger, og vi skal ifølge Opplæringslova (1998, § 1-3) tilstrebe å tilpasse opplæringen til alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger. Ved å benytte helhetslesingsmetoden vil det både være tilpasset ut fra elevenes forutsetninger og behov, men det vil også bidra til å få de tilbake på rett spor etter avvik fra leseutviklingsmodellen (Godøy & Monsrud, 2011). Lærerne i denne undersøkelsen legger vekt på avkodingsferdighetene i lesekurset og ved å arbeide for å utvikle språklig innsikt ved bruk av forskjellige oppgavetyper i denne prosessen, vil detaljene i språket bli dyrket.

Denne studien viser at lærere har ulike erfaringer med helhetslesing som metodikk i skolen. Noen har arbeidet med lesekurset i flere år og fått god opplæring i det, hvorav andre kun har anvendt det én gang. Likevel resulterer oppgaven i at lærere har erfaringen i hvordan metoden anvendes, og ser nyttes av å benytte den i undervisningssammenheng. Gjennomgående i denne studien har jeg forsøkt å vise reliabilitet, og sikre validiteten på best mulig måte. I kvalitative studier tenker man av overførbarheten styrkes dersom resultatene kan gi ny innsikt i andre sammenhenger enn der prosjektet er utført. Mine resultater rundt hvilke erfaringer lærere har med helhetslesing som metodikk i skolen, kan bidra til å gi bedre innsikt i hvordan helhetslesing som metodikk bør legges mer vekt på i den norske skolen. Samtidig, er det nødvendig å nevne at det er begrensninger på tid og ressurser når en skriver en masteroppgave, noe som medfører at en del valg må tas underveis i prosessen. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å ta med noen korte drøftinger knyttet til de ulike kategoriene etter intervjuene, men også vektlagt litt lengre drøftinger på enkelte av områdene. Etter arbeid med masteroppgaven sitter jeg igjen med en dypere forståelse, mer kunnskap og et større reflekterende perspektiv i henhold til helhetslesing som metodikk. Selve forskningsprosessen har vært tidkrevende og utfordrende, men samtidig bidratt til personlig utvikling og lærdom.

Jeg har blant annet lært i denne prosessen, og som jeg ønsker å ta med meg videre, at det å ta deler av helhetslesingsmetoden og bruke det som en ramme, er vel så bra. Det på bakgrunn av informantenes utsagn om hvordan dette har bidratt til økt leseferdighet blant elevene som har fått tilbud om lesekurs. Samtidig, så forutsetter det, som tidligere nevnt, motivasjon blant

både foresatte og elever, men også konsentrasjon, god dynamikk i elevgruppa og fraværet blant elevene. I tillegg er dette også et godt tiltak da flere av lærerne som utføre lesekurset ikke er spesialpedagoger i bunn. Samtidig, som en får tid til å hjelpe flere elever enn hva en ville gjort hvis det skulle vært til hvert enkelt barn en-til-en. Det er også viktig å understreke at det er et intensivt lesekurs som ikke skal vare mer enn seks til ti uker, slik som nevnt i kapittel 2.5, med tre til fire dobbelttimer per uke (Godøy & Monsrud, 2011). Samtidig nevner Godøy og Monsrud (2011) at det kan være reelt å sette inn to lærere for å ha ansvaret for lesekurset.

## 6.1 Avsluttende kommentar

I denne studien har det lagt vekt på barn med lesevansker og til dels skrivevansker, men den ene informanten som ble intervjuet, stilte et godt spørsmål som jeg synes det er viktig å fremheve for eventuelt videre arbeid med fokus på erfaringer med helhetslesing som metodikk i skolen. Informanten sa følgende: «Hva med dyslektikerne?» Da jeg ba informanten om å utdype dette, så delte informanten at det er vanskelig å gjøre gode nok tilpasninger når du har en gruppe elever med ulike vansker. Da mente informanten generelle lese- og skrivevansker, kontra de med dysleksi. Videre forklarte informanten at ved gjennomføring at lesekurs med en dyslektiker, så hadde ikke informanten nok kunnskap om begrepet dysleksi og hvilke utfordringer de står ovenfor kontra elever med generelle lese- og skrivevansker. Poenget med dette utsagnet var å fremheve viktigheten av at lærere i skolen, og ikke bare spesialpedagoger, bør tilegnes mer kunnskap rundt dette temaet, slik at det gir muligheter og rom for å tilpasse opplæringen ut fra hvilket nivå de elevene er på. Dette er et essensielt tema som bør belyses nærmere i skolene, og eventuelt noe en fremtidig oppgave kan være med å belyse nærmere.

Underveis i arbeidet med undersøkelsen kom jeg også over tanken på interessen av å se på forhold knyttet til elevenes hverdag i forbindelse med det intensive lesekurset. Elevene benytter store deler av dagen sin i skolens lokaler hvor de bedriver aktiviteter og har opplæring i alle skolens fag. Når skoledagen er over, går elevene hjem og tilbringer tid med familie, venner og utøver fritidsaktiviteter. Barn bruker fritiden sin forskjellig, og hva elevene gjør på fritiden og hvor mye de gjennomfører skolearbeidet er avhengig av graden foreldrene engasjerer seg i elevenes skolearbeid. Det hadde derfor vært interessant å følge et lesekurs

med fokus på å se nytten av lesekursert og drøftet det opp mot faktorer som spiller inn, både på skolen, men også hjemme.



## Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Brudholm, M. (2009). Lesing i alle fag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 293-312). Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. abstrakt forlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). SAGE.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE edge.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.
- Elbro, C. (2006). Hva er læsning - og hvad bør en læseunderviser vide? I V. Boelt & M. Jørgensen (Red.), *Læsning - Teori og praksis* (s. 23-38). Kvan.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen - Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder* (2. utg.). Bredtvet kompetansesenter.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hekneby, G. (2003). *Skrive - lese - skrive: Begynneropplæringen i norsk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1989). *Lesing og lesevansker*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- NOU 2006: 19. (2006). *Akademisk frihet - Individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2006-19/id392466/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. V. (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. Jossey-Bass.
- Rustand, K. A. (2014). Digital tekstkompetanse og demokrati i norskfaget. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?* (s. 135-152). Universitetsforlaget.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. utg.). SAGE.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2013). ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 55-69). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Cappelen Damm AS.
- Snow, C. E., Burns, S. M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1 : Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråksopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 51-81). Guilford Publications.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse. Lesestrategier og studieteknikk i de første skoleårene*. Tell forlag.

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «*Helhetslesing som metodikk i skolen*»

Mitt navn er Vilde Malerbakken og jeg er masterstudent ved Oslo Metropolitan University (OsloMet), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier – Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre en studie med navn *Helhetslesing som metodikk i skolen*. I dette skrivet finnes informasjon om hva det vil bety for deg hvis du velger å delta.

#### **Formål**

Helhetslesing er en metodikk som er utarbeidet og utviklet av Jørgen Frost ved Universitetet i Oslo, og som i dag benyttes av flere lærere i grunnskolen. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har knyttet til organisering og gjennomføring av metodikken i praksis.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet eies av Vilde Malerbakken (meg). Samtidig har jeg med meg to veiledere som vil være involvert i hele prosessen: Dag Freddy Røed, Universitetslektor ved OsloMet og Kristine Høeg Karlsen, Førsteamanuensis ved OsloMet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg er gjort kjent med at du har erfaring med helhetslesing som metodikk i praksis. Med tanke på at denne undersøkelsen har til hensikt å undersøke erfaringer lærere har om metoden, er du derfor en egnet informant. Likevel er det viktig å påpeke at du står fritt til å takke nei til å delta i studien.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å takke ja til å delta i denne studien, så innebærer det at du godkjenner følgende: 1) at du deler dine erfaringer og arbeid med helhetslesing som metodikk i skolen, og 2) at det blir brukt lydopptak i forbindelse med intervjuet. Nederst på dette arket vil det være utformet «bokser» hvor du kan krysse av for hva du ønsker å delta på i ulike deler av studien.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er viktig å informere om at det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du ønsker å delta, så kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller om du ønsker å trekke deg senere i prosjektet.

#### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene fra/om deg vil kun brukes til formålene som er blitt fortalt om i dette skrivet. De vil også bli behandlet anonymt og sikkert i henhold til personvernregelverket. I tillegg vil det kun være meg og mine veiledere som har tilgang til informasjonen som er blitt hentet inn. Prosjektet vil bli meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Materialet vil bli slettet senest juni 2022.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Bakgrunnsspørsmål

- Kan du kort beskrive utdanningsbakgrunnen din?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvor lenge har du arbeidet med helhetslesing som metodikk?
- Hvordan ble du introdusert for metodikken?

### Organisering av lesekurset

- Har du noen tanker om størrelsen på elevgruppen?
  - o Hva mener du er passe antall elever i en gruppe?
- Hvordan foregår utvelgelsen av elever til lesekurset?
- Over hvor langt tidsrom foregår lesekurset?
- Gjennomføres kurset på en bestemt del av året?
  - o Er det noen grunn til at akkurat dette tidspunktet er valgt?

### Gjennomføring av lesekurset

- Hvordan gjennomfører du lesekursøktene i praksis?
- I hvilken grad følger du lesekurset slik det opprinnelig er beskrevet av Frost?
  - o Gjøres det noen individuelle justeringer?
- Involveres foreldrene i lesekurset?
  - o Gis det eget hjemmearbeid som en del av kurset?
  - o Oppdateres foreldrene om prosessen underveis?

### Erfaringer med metoden

- Hva er ditt helhetlige inntrykk av metoden?
  - o Er du noe du mener er positivt med metoden?
  - o Er det noe du mener er negativt med metoden?
- Har du gjort noen tilpasninger?
  - o Er det noe du gjør annerledes enn det som er beskrevet i metodeinstruksen?
- Opplever du at elevene har utbytte av å delta på lesekurset?
  - o Hvis ikke, har du noen tanker om hvorfor?
- Er det noe du ønsker å si som du ikke har fått sagt knyttet til metodikken eller lesekurset.

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# Vurdering

☰ 14.02.2022 ▾

🖨 Skriv ut

**Referansenummer**

331083

**Prosjekttittel**

Helhetslesing som metodikk i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

14.02.2022

**Type**

Med vilkår

**Kommentar**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

## Vedlegg 4: ROS-analyse

Risikovurdering av personopplysninger		
<b>Virksomhet:</b>	<b>Avdeling:</b>	
<b>Tjeneste-/systemeier (risikoeier):</b>	<b>Telefon/epost:</b>	
<b>Hva er risikovurdert:</b>	<b>Hva er lagret hvor (personopplysninger):</b>	
<b>Vurdert av:</b> Vilde Malerbakken <b>Dato:</b> 28.02.2022	<b>Avdeling:</b>	<b>Telefon/epost:</b>

Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert Legg til de forhold som er vurdert. Hendelse 1 til 6 er eksempler som kan endres.		Betydning for Sett kryss	Risikonivå (L,M,H) Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.	Nødvendig med tiltak (Ja/Nei)									
<b>1</b>	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig avidentifisert	<del>__</del> X_Konfidensialitet __Integritet __Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>2</b>	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	<del>__</del> X_Konfidensialitet <del>__</del> X_Integritet __Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>3</b>	Uønsket utlevering av personopplysninger	<del>__</del> X_Konfidensialitet <del>__</del> X_Integritet __Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>4</b>	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<del>__</del> X_Konfidensialitet __Integritet <del>__</del> X_Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>5</b>	Data er utilgjengelig for forsker over en lengre periode	__Konfidensialitet __Integritet <del>__</del> X_Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>7</b>	Tap av bærbart utstyr (ekstern lagringsenhet, opptaksenhet)	<del>__</del> X_Konfidensialitet __Integritet <del>__</del> X_Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Nei
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											